



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANIELLE APARECIDA BARBOSA SELLA BUSS

“MAS EU VI NO FACE”:
ENSINO DE HISTÓRIA, JUVENTUDE E *MEMES*



DANIELLE APARECIDA BARBOSA SELLA BUSS

“MAS EU VI NO FACE”:
ENSINO DE HISTÓRIA, JUVENTUDE E *MEMES*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Elisa Teté Ramos

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S467m

Sella Buss, Danielle Aparecida Barbosa

"Mas eu vi no face" : ensino de história, juventude e memes / Danielle Aparecida
Barbosa Sella Buss. -- Maringá, PR, 2020.
162 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) -
Mestrado Profissional, 2020.

1. Ensino de história. 2. Juventude. 3. Redes sociais. 4. Memes. 5. Facebook. I. Ramos,
Márcia Elisa Teté, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional.
III. Título.

CDD 23.ed. 907

DANIELLE APARECIDA BARBOSA SELLA BUSS

“MAS EU VI NO FACE”:
ENSINO DE HISTÓRIA, JUVENTUDE E *MEMES*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

MARINGÁ, 15 de abril de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Orientadora

Profª Drª Isabel Cristina Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

AGRADECIMENTOS

Na realização da presente dissertação contei com o apoio direto ou indireto de diversas pessoas e instituições às quais estou profundamente grata. Gostaria de deixar registrado meus agradecimentos:

- À orientadora desta dissertação, a Prof^a Dr^a Márcia Elisa Teté Ramos, pela orientação, paciência e disponibilidade que sempre demonstrou comigo;
- A minha filha Agatha, por, mesmo com apenas três anos quando comecei esta jornada, ter entendido que mamãe estava muito ocupada e não podia dar atenção a ela como gostaria;
- A minha filha Débora, que passou pela qualificação e pela defesa comigo, ainda em meu ventre;
- Ao meu esposo Alex Buss, por todo apoio emocional, intelectual e financeiro que me ofereceu, especialmente quando adoeci;
- A minha colega de mestrado Pamela Andrade, sem ela este trabalho não existiria;
- Aos estudantes do Colégio Barão do Rio Branco, por terem aceitado responder o questionário em que se baseia esta pesquisa;
- Também à equipe diretiva, pedagógica e colegas do Colégio Barão do Rio Branco e da Escola Estadual Padre Anchieta, por atenderem às minhas necessidades de organização de horário de aulas e similares para poder frequentar as aulas e Seminários do ProfHistória;
- E ao amigo Paulo Henrique por ter emprestado seu *notebook* quando o meu queimou.

Enfim, quero demonstrar o meu agradecimento a todos aqueles e aquelas que, de um modo ou de outro, tornaram possível a realização da presente dissertação. Muito obrigada!

“Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João.”

(Flávia Eloisa Caimi)

BUSS, Danielle Aparecida Barbosa Sella. “**Mas eu vi no Face**”: Ensino de História, juventude e *memes*. 2020. 162 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RESUMO

Dos comentários ouvidos em sala de aula como docente da disciplina de História, nasceu esta pesquisa que tem como enfoque o uso das redes sociais pela(s) juventude(s). Este trabalho teve um duplo objetivo: primeiramente verificar como os alunos e alunas do Ensino Médio do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, de Inajá-PR, se apropriam dos *memes* em relação a conceitos importantes para pensar a História atualmente, tais como esquerda, direita, comunismo, ditadura, democracia, nazismo, para então construir uma literacia histórica por meio destes *memes*, sem se distanciar do universo (ciber)cultural deles. Para atingir tal fim, foram investigadas as transformações do conceito de “jovem” ao longo da história, bem como os significados atribuídos ao termo; analisadas as redes sociais online como espaço próprio de socialização da juventude; e examinado o crescimento do discurso conservador nas plataformas digitais como o *Facebook*, graças, entre outros fatores, à popularização dos *memes*. Nesse contexto, foram estabelecidos diálogos com as contribuições advindas da Didática da História e da Educação Histórica, e o conceito de consciência histórica elaborados pelo filósofo alemão Jörn Rüsen. Os dados foram coletados por meio de instrumento de investigação composto por um conjunto de questões envolvendo o significado da disciplina para os estudantes, bem como sua relação com o presente, além dos conceitos-chave mencionados acima. Ao examinar as respostas, foi possível perceber uma multiplicidade de interpretações dos jovens estudantes sobre a História e sobre os conceitos, além de observar como estabelecem a relação entre o passado e o presente e, também, identificar argumentações que foram consideradas problemáticas em suas respostas. Partindo destes resultados, defendeu a necessidade de entender os saberes tácitos dos estudantes não como algo a ser ignorado ou rejeitado, mas um ponto de partida para a construção de uma consciência história do passado mais elaborada, que possibilite a interpretação e compreensão do presente e também contribua para a orientação das ações humanas futuras. Ao final, como produto, o trabalho realizado com *memes*, entre os estudantes da terceira série do Ensino Médio, foi reunido em um site que deve servir de inspiração e ferramenta a docentes que também almejem trabalhar o conteúdo “ditadura civil-militar brasileira” por meio dos *memes* de internet.

Palavras-chave: Ensino de História. Juventudes. *Memes*.

BUSS, Danielle Aparecida Barbosa Sella. “**Mas eu vi no Face**”: Ensino de História, juventude e *memes*. 2020. 162 f. Dissertation (Professional Master's Program in History Teaching - PROFHISTÓRIA) - State University of Maringá, Maringá, 2020.

ABSTRACT

Born from comments heard from students during class as a History teacher, this research focuses on the use of social media by the youth. Our work has a double objective: first, learn how the students from the Barão do Rio Branco State School, from Inajá-PR, use memes related to key historical concepts, such as political left, political right, communism, dictatorship, democracy, and nazism, to, then, work towards historical literacy using said memes, without losing sight of the adolescents' cyber universe. To reach said goals, we study the changes in the concept of "youth" over the course of history as well as the meanings given to the term; we analyze social networks as space particularly belonging to the adolescent's socialization practices, and we examine the rise in conservative rhetoric in digital platforms, such as Facebook, thanks in part, to the popularization of meme posting. Dialogues were established with contributions from the Didactics of History and Historical Education, and the concept of historical awareness elaborated by the German philosopher Jörn Rüsen. The data were collected through an investigation instrument composed of a set of questions involving the meaning of the discipline for students as well as its relationship with the present, in addition to the key concepts mentioned above. When examining the answers, it was possible to perceive a multiplicity of interpretations of the young students about History and its concepts, in addition to perceiving how they establish the relationship between the past and the present and also, raise arguments that we consider problematic in their responses. Based on these results, we defend the need to understand the students' tacit knowledge not as something to be ignored or rejected, but as a starting point for the construction of a more elaborate history awareness, which allows the interpretation and understanding of the present and also contributes to the orientation of future human actions. In the end, as our product, we gathered the work done with memes and the students of the 3rd grade of High School in a website that should serve as inspiration and tool for teachers who also aim to teach the “Brazilian dictatorship” subject through internet memes.

Keywords: History Teaching. Youth. Memes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen	17
Figura 2	- Publicação do MBL de 09 de outubro de 2019	84
Figura 3	- Postagem do MBL de 28 de fevereiro de 2018	87
Figura 4	- Publicação da página do MBL de 04 de setembro de 2018, ironizando acusações de recebimento de financiamento estrangeiro	89
Figura 5	- Kim Kataguari, político, ativista conferencista, cofundador e coordenador do Movimento Brasil Livre	90
Figura 6	- Postagem de 31 de dezembro de 2018	93
Figura 7	- Fernando Holiday	94
Figura 8	- A pauta do MBL durante as manifestações pelo impeachment	96
Figura 9	- Publicação do MBL no Facebook em 10 de outubro de 2018	97
Figura 10	- Postagem de 14 de agosto de 2017	98
Figura 11	- Postagem de 20 de agosto de 2017	99
Figura 12	- Postagem de 14 de maio de 2019	100
Figura 13	- Postagem de 12 julho de 2017	101
Figura 14	- O Colégio Estadual Barão do Rio Branco	104
Figura 15	- Meme do estudante LH	128
Figura 16	- Meme do estudante GM	129
Figura 17	- Meme do estudante RS	130
Figura 18	- Meme do estudante RB	131
Figura 19	- Meme da estudante CB	132
Figura 20	- Meme da estudante DS	133
Figura 21	- Meme da estudante AM	134
Figura 22	- Meme do estudante GB	135
Figura 23	- Meme da estudante MF	136
Figura 24	- Meme 1 do estudante AC	137
Figura 25	- Meme 2 do estudante AC	137
Figura 26	- Meme do estudante LH	140
Figura 27	- Meme do estudante GM	141
Figura 28	- Meme 1 do estudante RS	142
Figura 29	- Meme 2 do estudante RS	143
Figura 30	- Meme do estudante RB	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de jovens no Ensino Médio.....	50
Gráfico 2 - Crescimento de matrículas ao longo dos anos	50
Gráfico 3 - Dados sobre abandono e reprovação no Brasil (2017).....	51
Gráfico 4 - Dificuldades relatadas pelos estudantes	56
Gráfico 5 - Crescimento do número de usuários do Facebook (2008- 2019)	72
Gráfico 6 - Questão 5: Quantas horas por dia você passa na internet?	106
Gráfico 7 - Questão 6: Quais redes sociais você acessa?	107
Gráfico 8 - Questão 9: Quais são as maiores influências na formação de sua visão política?	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de narrativa segundo Jörn Rüsen.....	23
Quadro 2 - Pergunta 10 – Em sua opinião, para que servem as aulas de História?.....	109
Quadro 3 - Pergunta 11 – As aulas de História têm alguma relação com o Brasil atual? Por quê?	112
Quadro 4 - Definições de Democracia	116
Quadro 5 - Definições de Ditadura.....	118
Quadro 6 - Definições de Nazismo	120
Quadro 7 - Definições de Comunismo	121
Quadro 8 - Definições de Esquerda	122
Quadro 9 - Definições de Direita.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular brasileira

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CMNP – Companhia Melhoramentos Norte do Paraná

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

MBL – Movimento Brasil Livre

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

EPL – Estudantes Pela Liberdade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O JOVEM ESTUDANTE COMO SUJEITO E SEU UNIVERSO (CIBER)CULTURAL.....	35
1.1 O JOVEM ESTUDANTE: ESTE NOSSO DESCONHECIDO.....	35
1.2 JUVENTUDE E ESCOLA, JUVENTUDE X ESCOLA.....	49
2 AS REDES SOCIAIS ON LINE COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES DA JUVENTUDE.....	65
2.1 A SOCIEDADE PERMEADA PELAS NOVAS TECNOLOGIAS: A INTERNET.....	65
2.2 INTERNET E ESCOLA.....	69
2.3 AS REDES SOCIAIS COMO O FACEBOOK.....	71
2.3.1 Os memes.....	75
3 O CONSERVADORISMO E O LIBERALISMO (NAS REDES E FORA DELAS).....	80
3.1 CONSERVADORISMO E LIBERALISMO.....	80
3.2 ATLAS NETWORK.....	88
3.3 O MOVIMENTO BRASIL LIVRE – MBL.....	92
4 JOVENS, MEMES E LITERACIA HISTÓRICA.....	103
4.1 O COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO DE INAJÁ – PR.....	103
4.2 OS ESTUDANTES DE INAJÁ, AS REDES SOCIAIS E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	105
4.3 DEFININDO CONCEITOS.....	115
4.4 O TRABALHO COM MEMES SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR EM UMA TURMA DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
ANEXO 1.....	162

INTRODUÇÃO

No presente trabalho almejamos um duplo objetivo: em primeiro lugar, verificar como os alunos e alunas se apropriam dos memes em relação a conceitos importantes para pensar a História atualmente, tais como esquerda, direita, comunismo, ditadura, democracia e nazismo, para então construir uma literacia histórica com determinadas estratégias, sem que haja um distanciamento do universo (ciber)cultural deles.

Por muito tempo, quando falamos em ensino de História de qualidade, as questões centrais referem-se a como motivar os estudantes, quais estratégias utilizar ou quais eram os recursos tecnológicos mais apropriados. Entretanto, a Educação Histórica, que usamos como fundamento deste trabalho, busca descobrir como os alunos compreendem a história e com qual finalidade o fazem, de modo que se pense como proceder quanto às aulas de História.

Para, de fato, proporcionar a aprendizagem durante as aulas, apenas o domínio dos conteúdos por parte dos professores não é suficiente. Não é por acaso que existem inúmeros manuais, livros, congressos e oficinas que visam ensinar a ensinar História. Muitas das situações que encaramos em nosso cotidiano nas instituições escolares, como problemas familiares, violência, racismo ou vulnerabilidade social dos nossos estudantes, não foram abordadas em sua complexidade durante a nossa graduação, que, por sua vez, não considerava relevante levar em conta o cenário sociocultural em que poderiam se inserir nossas futuras escolas e nossos futuros alunos e alunas, focando-se apenas no conhecimento da ciência de referência.

O modelo aplicacionista desconsidera a diversidade e complexidade da realidade na qual se processam o ensino e a aprendizagem. (...) O 'inventário' ou 'reservatório' de saberes docentes investigados na atualidade deixa cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente no ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu exercício. (FONSECA, 2003, p.64)

Há cerca de dez anos, recém-saída da faculdade e retornando às salas de aula, desta vez como professora, nos deparamos com a falta de recursos públicos nas escolas, a desvalorização dos profissionais da educação e, principalmente, o desafio de despertar o interesse de estudantes, que vivem situações com graves

problemas sociais e econômicos, para algo que consideram tão distante e irrelevante, como é o caso da disciplina de História. “Não sei para que estudar isso”, “quem gosta de coisa velha é museu”, “isso não tem nada a ver” são frases, conforme nossa experiência, comumente ouvidas durante as aulas e, embora a falta de interesse dos estudantes seja devida a um amplo leque de fatores e a situação de trabalho do docente deva ser contextualizada, não podemos deixar de pensar sobre qual é a responsabilidade do professor.

Aulas centradas no que costumeiramente chamamos de ensino tradicional, ou seja, factual, cronológica, dependentes das exposições orais dos professores e da capacidade de memorização dos estudantes não mais atendem às demandas destes jovens, nativos digitais¹, que não se sentem instigados por aulas que requerem deles apenas ouvir o professor, ler o livro didático e decorar fatos para as avaliações. Mesmo o esforço para tornar as aulas interessantes e engraçadas, com anedotas e curiosidades históricas, não garante que a aprendizagem realmente ocorra, ou que os alunos e alunas estejam desenvolvendo suas capacidades de raciocínio histórico.

(...) temos de trabalhar para a superação da tradição verbalista da história escolar, cuja ênfase recai, invariavelmente, na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado que podem tornar-se mais ou menos atrativas na medida em que sejam ‘adornadas’ com determinados elementos de ordem metodológica e/ou temática. A renovação do ensino ocorre, em muitas situações escolares que temos acompanhado, tão somente pela incorporação superficial de técnicas e recursos pedagógicos como o uso de imagens, filmes, músicas, ou pelo apelo a elementos manifestados em curiosidades e fatos pitorescos da vida cotidiana das sociedades estudadas. Contudo, não se desestrutura a perspectiva cronológico-linear, verbalista, memorística, de verdades prontas e acabadas que tem sido característica central da história ensinada. (CAIMI, 2009, pp. 66-67)

Em nosso trabalho, afirmamos que não é possível desassociar o ensino de História da aprendizagem histórica, onde os educadores não são os detentores do saber, mas aqueles que podem dar condições para o aluno construir o conhecimento histórico em uma prática pedagógica que ultrapassa os currículos e metodologias

¹ Expressão cunhada pelo norte-americano Marc Prensky (2001) que define um nativo digital como aquele indivíduo que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais (videogames, internet, telefone celular, MP3, iPod, etc.) presentes em seu cotidiano. Caracterizam-se principalmente por não necessitar do uso de papel em suas tarefas.

tradicionais e envolve os jovens em espaços mais atrativos para os mesmos. Como afirmou Caimi (2009, p. 71), “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”, ou seja, dominar temas históricos, mas ignorar o desenvolvimento do pensamento histórico nos estudantes e o contato que têm com ela fora da escola é o caminho para o fracasso das aulas de História, pois a reflexão sobre o ensino da disciplina abrange não apenas o que se ensina, mas como se ensina, de que maneira os alunos aprendem a História e qual sua utilidade para eles e elas. Lembrando Freire (1989, p.9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Para compreendermos e realizarmos uma defesa concreta da importância e permanência dessa disciplina na educação formal, faz-se necessário identificar qual a sua função atualmente. Cerri (2009) frisa que a funcionalidade delegada a esta área do conhecimento escolar modificou-se no decorrer do tempo. No século XIX, por exemplo, ela servia aos interesses dos Estados Nacionais e destinava-se a uma construção de uma identidade una entre a população. Em grande parte do século XX, ela se manteve como uma ferramenta cujo intuito era trabalhar pedagogicamente os valores correspondentes a uma ideia moral e cívica, que estava enraizada ainda na noção de nação, vinculada assim à pátria. Pode-se identificar que durante esses períodos a História voltava-se a interesses de uma pequena parcela da sociedade, destinando-se à legitimação e aos interesses dos grupos dominantes.

Segundo Bittencourt (2008), as metodologias de ensino utilizadas durante os períodos do século XIX e XX eram distantes das realidades cotidianas dos estudantes, voltando-se a uma concepção de História romantizada, mas não desinteressada, que exaltava os feitos de grandes heróis. A intenção era a memorização e reprodução de discursos históricos oficiais, não havendo margem para um trabalho de reflexão histórica. A História, assim, segundo Albuquerque Junior (2012), servia para monumentalizar as memórias oficiais, sendo que o interesse único era manter viva determinada narrativa histórica mediante um papel político baseado na ideia civilizadora, que estava presente desde a antiguidade. Papel esse que, segundo o mesmo autor, modificou-se, principalmente por influência das novas visões historiográficas apresentadas pelo Marxismo e a Escola dos *Annales*, que colocam em discussão esse caráter político civilizador da História. Abriam-se

caminhos para abordagens historiográficas além do campo político, dotando-a de uma nova função social.

A história tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento que torna perceptível com essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre. A história serve para que se perceba o ser presente como devir, como parte de um processo marcado de rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 30-31)

A partir de tais reflexões, podemos dizer que a concepção da funcionalidade da História modificou-se conforme a sociedade se transformou. Karnal (2016, p. 8) aponta para as representações do passado em constante processo de mudanças, conforme sua afirmação de que “a História está envolvida em um fazer orgânico: é viva e mutável”. Se essa dimensão do fazer historiográfico se modifica, uma vez que as representações do passado mudam, a partir das diferentes visões e análises lançados sobre ele, a História ensinada não pode manter-se estática, ela também se transforma. Essa mudança ocorreu na realidade brasileira, segundo Mathias (2011), ao final do século XX, impulsionados pelos valores e discussões acerca de um Estado Democrático, compreendendo os homens como sujeitos de direitos. A História, como disciplina acadêmica e escolar, passou a assumir uma função social que se aparelhasse com a ideia de uma formação dos sujeitos para intervirem em suas realidades sociais. O intuito então passou a ser de que a educação formal capacitasse os indivíduos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, para isso, os conteúdos curriculares precisariam oportunizar uma abordagem da realidade cotidiana dos discentes, trabalhando-a conforme um conhecimento científico.

A disciplina escolar de História, segundo Lee (2006) não pode ser compreendida como um instrumento de transmissão de um conjunto de informações, pois essa área do conhecimento necessita ir além da simples ideia de que lembranças ou eventos do passado devem permanecer ou não. As preocupações da educação formal não poderiam, de acordo com o autor, restringir-se apenas a qual quantidade de informações do passado o estudante acumulou ao terminar a escola. A História não pode ser, assim, compreendida como um acúmulo de eventos que

são abordados de maneira descontínua. Posto isto, qual o direcionamento que essa disciplina escolar deveria tomar? Sobre tal questão, Lee (2016) indica que:

Compreender a História como uma maneira de ver o mundo: Se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até antes- literalmente- inconcebíveis para elas. (LEE, 2016, p.116)

A partir de tais colocações, podemos assinalar que a História ensinada implica no conhecimento do passado como algo prático e que deve ser utilizado pelos diferentes sujeitos em sua realidade cotidiana. Sendo assim, defendemos que para tal disciplina alcançar os objetivos colocados por Albuquerque Junior (2012) e Lee (2016), descritos nos parágrafos acima, ela necessita seguir uma perspectiva da *Literacia*. Schmidt (2009) indica, a partir de Peter Lee, que de acordo com o conceito de *Literacia Histórica*, o processo de construção do conhecimento deve criar condições para que os estudantes desenvolvam novas formas de realizar a leitura de sua realidade, utilizando os conhecimentos adquiridos para fazerem escolhas intencionais em relação ao passado.

Para a autora, o ensino de tal área do conhecimento não pode ser entendido como algo estático e sim algo em constante transformação. O conceito coloca a necessidade de pensar o passado historicamente, possibilitando aos estudantes a construção de um conhecimento que torne esse passado utilizável nas diferentes relações sociais e, para isso, é necessário haver uma modificação cognitiva no sujeito. Ainda de acordo com Lee (2006) esse conceito é melhor operacionalizado por meio da matriz disciplinar proposta por Jörn Rüsen (Figura 1), pois ela direciona o trabalho com as dimensões da vida prática e da História enquanto ciência.

Figura 1 – Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen



Fonte: RÜSEN, Jörn. Razão histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2010a.

De acordo com Rüsen (2010a), a matriz disciplinar vem ao encontro da ideia da dinâmica da construção do conhecimento histórico, entendendo que esse voltar ao passado precisa ocorrer partir das necessidades dos sujeitos no presente, a partir das suas relações sociais cotidianas. Esse seria o motor para a produção e transformação das narrativas históricas. Sobre isso o autor expõe que:

A concepção de uma matriz disciplinar como fundamento da ciência da história, proposta aqui, tem ainda a vantagem de uma dinâmica temporal interna. Ela permite esclarecer que, por que e como a história tem de ser reescrita, a cada vez que tenha sofrido mudanças. Ela tampouco deixa que a reescrita apareça como uma falha ou fragilidade de caráter científico da ciência da história, garantindo, pelo contrário que a história como ciência não apenas aprende a evolução temporal dos homens e de seu mundo, tal como se efetua na prática cotidiana dos historiadores e de seu público, como também dele recebe impulsos decisivos. (RÜSEN, 2010a, p.37)

A junção proposta por Jörn Rüsen entre as dimensões da vida prática e da ciência especializada possibilitam que os sujeitos se orientem no tempo a partir de um pensamento histórico construído de maneira científica. Quando o conceito de *Literacia Histórica* sai da dimensão teórica e passa a ser operacionalizado por meio do que se indica na matriz disciplinar, ele aborda as dimensões do espaço público em que os discentes vivem. Nesses espaços cotidianos é que ocorrem as diferentes relações humanas e são locais em que as crianças e adolescentes retiram suas ideias de senso comum acerca do passado. Essas ideias e as necessidades desses sujeitos precisam ser abordadas metodologicamente em sala de aula, transformando-se em conteúdos históricos, que devem ser trabalhados cientificamente com a orientação docente, a fim de que se tornem conhecimentos históricos utilizáveis.

Desenvolver a consciência histórica dos discentes é um dos encaminhamentos que se propõe a *Literacia Histórica*. A consciência histórica, segundo Rüsen (2010a), dá-se por processos mentais que garantem a interpretação da realidade dos sujeitos. Por meio da consciência histórica, o homem interpreta a si e ao mundo ao seu redor, para isso ele utiliza o conhecimento do passado proveniente dos meios aos quais frequenta. Não podemos pensar que é somente dentro da educação formal que os sujeitos formam sua consciência histórica, pois não é um produto único e exclusivo da instituição escolar, uma vez que a mesma se desenvolve nas diferentes esferas públicas e instituições sociais das quais esses estudantes possuem contato. Entretanto, Lee (2016) e Rüsen (2010b) nos colocam a reflexão de que a única instituição que possui como função social desenvolver essa consciência histórica por meios científicos é a escola. Desta maneira, a escola precisa primeiro compreender que os seus estudantes não adentram o ambiente escolar como tábulas rasas, pelo contrário, eles possuem toda uma ideia referente ao passado, eles interpretam sua realidade a partir desses conhecimentos prévios que possuem.

Muitas vezes tais conhecimentos encontram-se repletos de componentes do senso comum, reproduzindo ideias errôneas e preconceituosas, mas também podemos nos surpreender com reflexões prévias mais elaboradas, com a forma de senso crítico. É o que veremos com as respostas dadas ao questionário, nosso instrumento de pesquisa, ou seja, os alunos apresentam muitas concepções problemáticas, em especial sobre comunismo, Esquerda e Direita, mas quanto aos

conceitos de Democracia e Ditadura, já conseguem associar com explicações que, embora breves, se aproximam de suas características.

Nesse sentido, é mister primeiro saber o que os alunos pensam, para depois fornecer condições para que construam um conhecimento histórico mais crítico e elaborado. Para modificar essa condição inicial da consciência histórica em que esses sujeitos se encontram, seria fundamental que os docentes proporcionassem momentos para que essa consciência histórica inicial se manifestasse, dessa forma seria possível identificar como tais sujeitos compreendem o passado, quais são suas carências de orientação na sua vida prática e, assim, poder trabalhá-las dentro do método científico próprio da História. Schmidt (2009, p. 16) considera que “a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante de suas experiências no tempo”.

Sendo assim, sem abordar a realidade cotidiana dos estudantes não é possível que a intenção de mobilizar o conceito de *Literacia Histórica* se efetive, pois essas carências de orientação precisam se transformar em ideias substantivas e de segunda ordem. Segundo Rüsen (2010a), as carências de orientação fazem com que se retorne ao passado a fim de buscar um sentido nele, uma interpretação da ação humana no tempo, com o intuito de satisfazer as necessidades do sujeito, como por exemplo, quando um estudante se depara com um *meme* do Facebook comparando os governos petistas à “verdadeira” ditadura e, sem outra referência, faz ali uma ligação.

O agir humano é sempre determinado por significados e é intencional; o mesmo vale-mesmo se de outro modo-para as situações em que o homem é paciente. Ideias são os referenciais supremos que emprestam significado à ação e à paixão. Elas servem à transformação de carências motivadoras em interesses (claramente identificáveis) em agir [...] Como critérios orientadores de sentido, tais ideias são os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico. Elas constituem, assim, as perspectivas gerais nas quais o passado aparece como história. (RÜSEN, 2010a, p.31-32)

Nem tudo que pertence ao passado pode ser considerado como algo histórico, é importante, então, que ocorra essa relação com a carência de orientação inicial, voltando-se, portanto, ao passado a fim de suprir essa necessidade identificada no presente. As ideias de caráter substantivo, segundo Germinari

(2011), ligam-se justamente a essa conceituação do passado e a aprendizagem histórica somente seria possível se houvesse a compreensão sistemática de tais conceitos, como é o caso dos conceitos tratados nesta pesquisa. Ainda segundo esse autor, as ideias substantivas envolvem as noções gerais e particulares relativas a contextos específicos no espaço e no tempo (como revolução, imigrações, história regional, história nacional, Revolução Francesa etc.). Em nosso trabalho, por meio de questionário, levantaremos as carências de orientações, que denominamos “comentários problemáticos”, nas narrativas criadas pelos estudantes acerca de termos como “democracia” e “ditadura”.

Assim, é fundamental o trabalho de um ensino de História que se volta também à dimensão dos conceitos de segunda ordem. De acordo com Rüsen (2010a), os conceitos de segunda ordem correspondem aos fundamentos da ciência da história. Germinari (2011) argumenta que o enfoque de tais conceitos é próprio da dimensão da teoria da história, voltados à meta-história, e a questões que se ligam ao raciocínio e à lógica histórica.

Lee (2016) salienta ainda que o marco do trabalho da História como um processo científico de construção do conhecimento ocorre apenas com o trabalho de ensino e aprendizagem que se apropria da estrutura própria dessa disciplina. Esta estrutura, segundo Germinari (2010), encontra-se presente nos conceitos de segunda ordem, que busca o trabalho com dimensões do método próprias do pensamento histórico, como, por exemplo, narrativa, explicação, evidências históricas, fontes históricas, mudanças/permanências, entre outros. No quarto capítulo, focaremos no conceito de evidências históricas, de maneira a promover o uso crítico das fontes, em particular, o questionamento de *memes* e da posição dos seus autores para conhecer o passado.

Não se pode construir um conhecimento histórico do passado por meio de preceitos científicos se não houver o trabalho pedagógico com as ideias substantivas e de segunda ordem, visto que ele dará condições para que as ideias de senso comum sejam substituídas pelo conhecimento científico. Concordamos com Lee (2016):

Nota-se que esta lacuna entre o senso comum no cotidiano e a história ocorre no nível da segunda ordem, os conceitos disciplinares ou estruturais da história. Esses termos são usados para distinguir os conceitos que marcam a forma da atividade dos historiadores em

trabalhar dentro da disciplina (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos) dos conceitos que eles usam em seus relatos substantivos do passado (por exemplo, camponês, empresário, bispo, exercito, sexo). Há, é claro, também uma lacuna entre a compreensão dos historiadores dos conceitos substantivos que empregam e as ideias que os alunos possam ter. Elas não derivam apenas da juventude dos alunos e de seus pensamentos imaturos, mas do fato de que o significado de conceitos substantivos muda ao longo do tempo. (LEE, 2016, p.118)

A intenção da disciplina de História, a partir da leitura dos autores descritos nos parágrafos anteriores, seria modificar a consciência histórica inicial dos jovens-estudantes, desenvolvendo-a a partir da construção de um conhecimento científico em relação ao passado, em particular com o conceito de ditadura. Esse conhecimento propicia que tais sujeitos o utilizem como um instrumento de navegação temporal, munindo-os para que interpretem sua realidade presente a partir dos conhecimentos do passado, de modo a fazer escolhas não ingênuas em sua vida cotidiana, visando o seu futuro. Para haver uma orientação temporal de modo que os alunos e alunas modifiquem suas ações na dimensão da vida prática cotidiana, seria necessário desenvolver sua cognição histórica, e isso se faz por meio das formas de representação.

Schmidt (2009), fundamentada em Jörn Rüsen, explicita que para haver uma aprendizagem histórica é deveras importante que os sujeitos desenvolvam narrativas que englobem as dimensões temporais do passado, presente e futuro. A narrativa histórica tem a importante função de dar sentido ao passado estudado, a sua produção trabalha e desenvolve as operações mentais da consciência histórica, “porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente passado prático ou passado morto” (SCHMIDT, 2009, p.15).

As narrativas históricas, assim, têm justamente essa função de construir um sentido para as experiências no tempo e, para isso, todas as dimensões anteriores são importantes, uma vez que as formas de representação serão resultantes da carência de orientação do início do processo, sua transformação em ideias substantivas, que foram trabalhadas por meio do método científico próprio da investigação histórica. Tal caminho possibilita aos discentes realizarem uma modificação cognitiva dos processos mentais, sendo que a condição da consciência

histórica inicial tende a se modificar a partir da construção histórica por meio da operacionalização do conceito de *Literacia Histórica*. Albuquerque Junior (2012) salienta que a História tem a função de “desmonumentalizar” as memórias que há tempos encontram-se enraizadas na sociedade, sendo necessário refazer tais memórias a partir das necessidades do presente. As produções de narrativas por parte dos discentes devem ir ao encontro dessa função.

Ainda segundo esse autor, a produção e o ensino de História não podem esquecer que o passado, para ser algo com um caráter histórico, necessita estar ancorado nesse fazer científico que é determinado pela utilização da metodologia própria dessa área do conhecimento. A narrativa compreende assim um dos passos da metodologia dessa área e precisa fazer parte do processo de ensino aprendizagem da História ensinada.

Aprender a contar histórias, aprender a reunir palavras em frases e, com elas, criar sentido para um outro é um passo decisivo em nosso processo de humanização, por isso todas as comunidades humanas contam histórias, narram eventos para suas crianças. O ensino de história, nos anos iniciais de formação de qualquer pessoa, tem também essa função de aprendizado da arte de contar, da arte de narrar. Além disso, pode-se aprender com a história a produzir beleza com a narrativa, a criar deleite e prazer estético com o uso das palavras e dos eventos do passado. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p.38)

Aprender História, portanto, pode ser compreendido como um processo mental de construir sentido sobre as experiências no tempo que, segundo Rüsen (2010a), ocorre por meio da produção de uma narrativa histórica voltada à vida prática desses indivíduos. A competência narrativa também possui estágios de desenvolvimento diferentes, embora essa progressão não necessariamente impõe o abandono de um estágio narrativo pelo outro em todas as situações da vida prática com as quais os sujeitos têm contato. De acordo com Rüsen (2010c) há quatro tipos diferentes de narrativas que desembocarão em interpretações temporais diferentes do passado. São elas: tradicional, exemplar, crítica e genética, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Tipos de narrativa segundo Jörn Rüsen

FORMAS DE NARRATIVA	EM QUE CONSISTE
TRADICIONAL	As experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática.
EXEMPLAR	Para além dos horizontes de tradições, serão processadas experiências temporais em regras gerais condutoras de ações. Nesta forma de aprendizado se constrói a competência de regra em relação às experiências históricas; os conteúdos da experiência serão interpretados como casos de regras e isolamento de casos, como condição necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo.
CRÍTICA	As experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos. O aprendizado histórico serve aqui à obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do mundo histórico afirmado.
GENÉTICA	As experiências temporais serão empregadas em temporalização da própria orientação das ações. Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou “formação” e, ao mesmo tempo, aprendem, com isso, a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática.

Faz-se necessário que o professor de História trabalhe os conteúdos presentes no currículo dentro da perspectiva de interpretação, objetivando que os jovens estudantes alcancem o nível da narrativa histórica genética. Essa, de acordo com a tabela acima, possibilita que o estudante utilize o conhecimento do passado a partir de suas necessidades no presente, não se pautando apenas pela tradição, regras de conduta ou em uma negação completa do passado. Quando a consciência histórica se desenvolve no nível da experiência temporal genética, ele consegue relacionar as dimensões temporais de passado, presente e futuro a partir de sua identidade e necessidade da sua realidade prática, considerando sua própria identidade nesse processo de interpretação.

Schmidt (2009) frisa que a aprendizagem histórica obtém o sucesso esperado quando consegue que haja uma mudança de interpretação do passado que seja de modo interno, mas que se demostre a partir de uma exteriorização não ingênua na vida prática dos sujeitos. Ou seja, se faz necessário que os diferentes indivíduos utilizem esse conhecimento histórico para mudança de postura prática em seu cotidiano, na relação com o outro. Essa é justamente a última dimensão presente na matriz disciplinar proposta por Jörn Rüsen, denominada como função. Todo o caminho percorrido para a construção do conhecimento que seja significativo, contemplando a dimensão da vida prática cotidiana e da história enquanto ciência, volta-se a uma modificação da maneira de agir dos sujeitos em sociedade.

Segundo Rüsen (2010a) quando os diferentes indivíduos interagem e interpretam o seu mundo e as experiências temporais ocorridas neles, o fazem dotados de sentido, ou seja, as ações humanas não ocorrem por acaso, pelo contrário, elas são pensadas por esses sujeitos. A ciência, segundo esse autor, é um dos caminhos para que os seres humanos baseiem suas ações, “o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2010a, p.54). Posto isto, pensar o passado historicamente por meio de um conhecimento construído com a dimensão da História científica, possibilita que o agir das crianças e adolescentes na sua vida prática ocorra com base nesse conhecimento científico e não mais em preceitos do senso comum.

As carências de orientação, que são os motores iniciais de um voltar-se ao passado, quando trabalhadas dentro dos conceitos substantivos e de segunda ordem, produzindo uma narrativa histórica que seja uma resposta a essa carência de orientação inicial, resulta em um desenvolvimento da consciência histórica dos

sujeitos, o que conseqüentemente refletirá em uma mudança de ação em sua vida prática, uma vez que a carência de orientação inicial foi suprida.

Entretanto, em seus escritos Jörn Rüsen destaca que, a partir da modificação de ação na vida prática, os sujeitos tendem a desenvolver novas carências e necessidades de orientação, fazendo com que todo esse processo apresentado seja necessário novamente. Isso nos coloca a reflexão de que a consciência histórica dos indivíduos é algo que se encontra em constante transformação e desenvolvimento. Por este motivo, nos propomos a compreender de que forma os jovens conceituam nazismo, comunismo, democracia e ditadura a partir do seu acesso a páginas da internet, para, em seguida, passar a um conhecimento embasado cientificamente sobre tais termos, visando a compreensão, por partes dos alunos e alunas, da realidade que os cercam.

Conforme surgem as necessidades de interpretar suas realidades, há também uma nova necessidade de voltar-se ao passado, isso garante à história uma dinâmica de transformação. Ou seja, as diferentes questões e necessidades do presente dos sujeitos, denotam novas formas de olhar o passado e assim surgem novas narrativas históricas a fim de responderem as questões iniciais, o que resultará, por sua vez, em novas formas de agir na vida prática. Ainda segundo esse autor, o aprendizado histórico deve objetivar que os diferentes sujeitos sejam capazes de estarem abertos para a orientação temporal:

Através do aprendizado histórico, deve ser aqui aberta a orientação temporal da própria vida prática sobre as experiências históricas a ser mantida aberta para um incremento da experiência histórica. [...] O aprendizado histórico é sempre (também) um processo, no qual se abrem os olhos para a história, para a presença perceptível do passado. [...] O aprendizado histórico deve, assim, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo ao passado. Sem esta referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências. [...] o aprendizado histórico deve ser organizado de modo que suas diferentes formas sejam abordadas, praticadas e articuladas em uma relação consistente de desenvolvimento dinâmico. Nesse processo tem importância não apenas os fatores cognitivos, mas nele também devem ser sistematicamente considerados os componentes estéticos e políticos da consciência da história e da cultura histórica enquanto pré-requisitos, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico. (RÜSEN, 2010c, p.47-48)

Por tal questão Rüsen (2010a) considera que as diferentes esferas da matriz

disciplinar não podem ser trabalhadas de maneira separadas, elas são complementares, esvaziando-se de significado quando o processo de produção do conhecimento histórico desconsidera a inter-relação entre as dimensões da vida pública prática e da ciência da história. Sendo assim, uma História ensinada não pode pautar-se em simples transmissão de narrativas oficiais, ou não considerar, em seu processo de ensino aprendizagem, os equívocos, “pré-conceitos” e ideias pautadas no senso comum.

Manter a utilização do método científico, próprio da História, apenas nos meios acadêmicos não seria uma ideia que contribuiria significativamente para a formação não ingênua das crianças e adolescentes. Rüsen (2010b) coloca a reflexão de que a didática da História tem a importante função de juntar ambas as dimensões, tanto da teoria quanto das questões próprias do ensino de tal disciplina. Até porque, as carências de orientação seriam o elemento desencadeador em ambas as dimensões. Na educação formal, elas se transformam, segundo Rüsen (2010b), em carências de aprendizagem, uma vez que se entende que o aprendizado histórico na educação formal volta-se ao desenvolvimento das competências da consciência histórica, que, por sua vez, são utilizadas para a interpretação e ação dos sujeitos em sua vida prática. Ou seja, o saber histórico construído na escola é um instrumento de orientação dos indivíduos na vida prática cotidiana. “A ciência torna-se, assim, relevante como fator influente sobre a vida prática. A razão científica é posta em funcionamento como razão prática” (RÜSEN, 2010b, p.93).

A partir de tais colocações, ficou indicado que um ensino de História que se volta às necessidades e carências de orientação da vida cotidiana não se sustenta em uma metodologia de simples transmissão de narrativas históricas oficiais, ou que não se atente às ideias de senso comum que os estudantes possuem e reproduzem. O ensino de tal disciplina por uma perspectiva da *Literacia Histórica*, somente terá sucesso, de acordo com Lee (2016), se permitir a esses sujeitos realizarem a leitura do mundo historicamente. A partir das ideias de Lee, Schmidt (2009) frisa que seria necessário que os sujeitos passassem a pensar sua realidade historicamente, o que compreenderia:

- Pensar historicamente pressupõe produzir bons argumentos sobre as questões e pressuposições relacionadas ao passado, apelando à validade da história e a plausibilidade de suas afirmações;
- Pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados

- a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar;
- Pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente. (SCHMIDT, 2009, p.14)

O passado dessa forma não pode ser apresentado aos estudantes como sendo algo inacessível, uma paisagem fixa e eterna. Se os docentes de tal disciplina não colocarem em prática o trabalho de tal área do conhecimento, seguindo os métodos científico apresentados na matriz disciplinar proposta por Jörn Rüsen, dificilmente eles terão a oportunidade de construir um conhecimento do passado que desenvolva a sua consciência histórica cientificamente, uma vez que a escola é a única instituição social que possui tal função.

No capítulo 4, item 4.4, veremos que, de acordo com os resultados do questionário aplicado aos estudantes do Ensino Médio, propomos uma atividade para desenvolver um aprendizado histórico mais elaborado, ou seja, conforme a metodologia da ciência da História. Veremos também que, diferente das respostas dadas ao questionário, mais relacionado ao senso comum, na atividade escolar os alunos refletem de forma mais crítica. Isso demonstra que, quando chamados a pensar cientificamente, a construir a *Literacia Histórica*, os alunos correspondem às expectativas de aprendizagem, desde que utilizadas estratégias didático-pedagógicas apropriadas ao ambiente cultural que vivenciam, no caso, usando os *memes* do Facebook.

Para Lee (2006), pensar historicamente significa, do mesmo modo, compreender o passado por meio da interpretação de suas evidências e da tenacidade da relação de empatia com os sujeitos de períodos anteriores aos nossos sem cometer anacronismos. Ou, em outras palavras, buscar entender as ações e os pensamentos dos homens e mulheres do passado dentro de seu contexto histórico, de sua vivência em um momento diferente do nosso, mas possuidor de sentido e lógica próprios. Entretanto, não é raro observamos em nossas aulas a falta de empatia dos adolescentes para com indivíduos do passado, frequentemente zombando de servos, pessoas escravizadas e trabalhadores explorados como “burros”, incapazes de agir em benefício próprio por ignorância ou covardia, sem perceber as circunstâncias em que estavam inseridos. Durante a crise do governo Dilma Rousseff, por exemplo, era comum ouvirmos que “se a presidenta

foi torturada durante a ditadura, deve ter sido por um bom motivo”, ou ainda, que “durante o período ditatorial não havia corrupção no Brasil, como nos governos do PT”.

Ainda de acordo com Lee (2006), os jovens chegam aos bancos escolares com ideias débeis sobre o passado, geralmente percebendo o presente como o auge do progresso humano e também como parâmetro do que é normal, julgando o passado como exótico e ultrapassado. Assim, veem o seu estudo como algo desnecessário. Estas noções apenas podem ser suplantadas se, a partir das ideias que os estudantes já trazem consigo, os professores realizarem um trabalho que envolva a capacidade de análise de evidências, argumentação, elaboração de narrativas e a ampliação da consciência histórica dos jovens.

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para as aulas de história. (LEE, 2006, p.136)

Isto posto, nosso trabalho busca aproximar o conhecimento histórico do cotidiano dos jovens, suas demandas de aprendizagem, as mudanças socioculturais mais recentes que se refletem na instituição escolar por meio das redes sociais, particularmente os *memes*² do *Facebook*, usando a internet como uma ferramenta, fonte e objeto de estudo por parte dos adolescentes, já que estes, mesmo em condições socioeconômicas impeditivas, quase sempre possuem aparelho celular e visitam diariamente sites de redes sociais como o mencionado *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, entre outros, muitas vezes trazendo para os momentos da aula, falas como “eu vi isso no face” ou “tem um vídeo no Youtube sobre isso”.

O crescimento do alcance e uso da internet fez surgir novas formas de interação entre os sujeitos e entre estes e o conhecimento. Nossos jovens estudantes vivem não somente no espaço real, mas também em uma esfera digital onde se relacionam por meio das redes, além de usá-las como meio informativo. Aos docentes, cabe se apropriar de tais ferramentas digitais e proporcionar

² Raquel Recuero (2009) afirma que o conceito de *meme* foi criado por Richard Dawkins, em seu livro “O Gene Egoísta”, em 1976. Dawkins fez uma comparação entre a evolução da cultura e a evolução genética, e o *meme* seria equivalente ao “gene” da cultura, que se pereniza por meio de seus replicadores, as pessoas.

oportunidades de aprendizagem nas quais os adolescentes possam praticar a criticidade das informações e discursos que recebem através das redes. Se, como afirmou Marc Bloch, o objeto da história são os homens, as redes sociais *online*, feitas pelos homens e mulheres, jovens e adultos, não podem ser deixadas de lado.

Nesse contexto, nossa proposta de abordagem metodológica, embasada nos estudos da Educação Histórica, representa uma oportunidade aos estudantes apoderarem-se dos métodos de pesquisa histórica, compreendendo como se utiliza fontes e evidências históricas e mobilizar os saberes históricos para que os auxiliem na formação de uma consciência histórica, como solicita a Base Nacional Comum Curricular brasileira – BNCC –, cujo documento para a etapa do Ensino Médio foi homologado em 14 de dezembro de 2018, e que ressalta, entre as competências gerais da educação básica, que “*grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente*” (BRASIL, 2018, p. 473), sendo assim, é mister:

... a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (BRASIL, 2018, p. 474)

Especificamente tratando do Ensino Médio, a BNCC destaca o potencial das tecnologias digitais para a realização de atividades em todas as áreas do conhecimento, como “*buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais*” (BRASIL, 2018, p. 474), além disso, no que concerne à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propor que:

os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. (BRASIL, 2018, p. 562)

Mais adiante, o documento também cobra da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que favoreça o protagonismo juvenil e o uso de diferentes

linguagens para a formulação e resolução de problemas, até que define, ao final, as competências específicas da área, que são, entre outras:

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p. 570)

Embora o componente curricular “História” tenha sofrido merecidas críticas tanto na imprensa quanto nos meios acadêmicos devido à exclusão de conteúdos de História Antiga e Medieval, e também pelo imenso impacto da BNCC no sistema educativo em geral, com testes padronizados, livros didáticos que a seguem e, principalmente, cursos de licenciatura adequados a ela, não poderíamos negar a importância do documento, que se pretende o novo fio condutor da educação brasileira.

Assim, os pontos acima destacados vêm ao encontro de nossa pesquisa, que almeja apreender com quais conceitos históricos ligados à política, o jovem estudante de Ensino Médio, particularmente, os alunos e alunas do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, localizado no município de Inajá-PR, se identificam, em especial quanto aos conceitos de democracia, ditadura, comunismo e nazismo, e se os mesmos possuem alguma ligação com os conteúdos que circulam na plataforma *Facebook*, já que, com a popularização da internet, vários grupos e indivíduos passaram a ter voz sobre suas narrativas a respeito do passado, produzindo discursos com elementos da história, ainda que desvinculados de método científico, apenas a utilizando para empregar um verniz de legitimidade às suas falas infundadas.

Ademais, nos empenhamos para considerar a construção da identidade do jovem estudante. Há, em nossa opinião, um preconceito em relação aos adolescentes, geralmente tratados como apolíticos, ou rebeldes demais, presentistas, etc., por esta, no primeiro capítulo, recuperamos uma discussão sobre o que é ser adolescente/ jovem e suas relações com o ambiente escolar.

No capítulo seguinte, abordamos o papel da internet e das redes sociais, em especial o *Facebook* e seus *memes*, como ambientes próximos ao universo cultural

dos alunos e que, por isso mesmo, podem ser espaços de aprendizagem histórica. Embora não demonstrem interesse pelos noticiários tradicionais, ao criarem seus perfis online, suas páginas invariavelmente se relacionam e se informam por meio destas plataformas, que se transformam em lugares nos quais compartilham postagens sobre política, difundem suas ideias sobre o passado, bem como fazem uso do ambiente virtual nas suas diferentes facetas. As redes sociais são, assim, espaço de socialização e circulação dos saberes das juventudes.

No terceiro capítulo tratamos do fortalecimento dos discursos conservadores nas redes sociais, que, com a publicação e compartilhamento extensivo de *memes* representativos do pensamento conservador, influenciou ativamente a opinião pública brasileira, cuja expressão se vê com o *impeachment* de Dilma Rousseff e a eleição de Jair Bolsonaro à presidência do país, exemplos desta atuação conservadora. Merece particular atenção o Movimento Brasil Livre – MBL, dado o seu papel atuante no cenário político nacional e o grande número de seguidores do perfil *online* do movimento.

Por fim, no último capítulo de nosso trabalho nos dedicamos à análise de um questionário aberto, com 18 questões, aplicado às 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do Colégio Barão do Rio Branco de Inajá – PR, respondido por 64 estudantes do colégio ao longo do mês de fevereiro de 2019. Após o estudo das respostas apresentadas pelos alunos e alunas, partimos para a apresentação de trabalho realizado com a turma da 3ª série, em que os estudantes foram levados a pesquisar *memes* relacionados com o tema ditadura civil-militar e, em seguida, pesquisar fontes históricas que dessem credibilidade, ou não, aos *memes* escolhidos.

O alargamento dos conceitos de fonte e documento decorrentes dos trabalhos de historiadores do começo do século passado possibilitou aos pesquisadores utilizar todo e qualquer vestígio que permita um melhor entendimento da sociedade. Dessa forma, cabe aos professores e professoras de História enxergar nos *memes* das redes sociais uma possibilidade de trabalho como fonte, em sala de aula.

Usando como atrativo o apelo às redes sociais e à tecnologia, os professores podem mostrar aos jovens estudantes que os *memes* são também documentos históricos e que, portanto, são fabricados por pessoas, e por isso, devem ser analisados e desmitificados. Estas são questões que instigam nos estudantes o próprio método histórico, a partir de algo com o qual os jovens estão familiarizados. Esta familiaridade advém de uma consciência histórica que se forma por meio de

relações que ocorrem fora dos muros da escola, não sendo resultado apenas do trabalho escolar e assim sendo, os professores devem resgatá-la em sala de aula a fim de eliminar equívocos presentes nos *memes*, possíveis informações incompletas, além de problematizá-los cientificamente.

Nossos jovens estudantes vivem rodeados de informação e tecnologia, são nativos digitais, entretanto as escolas continuam presas às tradições de quadro negro e livro didático, encarando a internet mais como adversária do que como aliada no ensino. Este abismo pode ser atravessado ao se levar em conta os meios em que os alunos e alunas estão inseridos, e através de quais espaços formam suas ideias relacionadas à história.

Os *memes* provêm do contexto cultural dos estudantes, e abordá-los nas aulas é uma chance de dar voz às diferentes infâncias presentes em sala, uma vez que diferentes jovens têm acesso a comunidades e *memes* diferentes, interpretando-os de acordo com suas bagagens históricas, sociais e culturais. Além disso, pedir aos alunos e alunas que tragam para as aulas *memes* que já viram ou compartilharam em suas redes sociais também aproxima o estudante da História, incentiva o protagonismo juvenil e rompe com as ideias tradicionais de professor detentor do saber e estudante como um ser ignorante, que apenas recebe passivamente o que os docentes têm a ensinar.

Além disso, o compartilhamento de *memes* relacionados ao cenário político brasileiro atual demonstra ser errôneo declarar nossa juventude apolítica, pois, apesar de muitas vezes não conseguirem sistematizar suas ideias com profundidade, os jovens possuem formas de participação e debate político não-tradicionais, não estão necessariamente ligadas ao ativismo ou à filiação partidária. Ademais, muitos estudantes demonstram desconfiança para com as instituições políticas tradicionais, visto que não se percebem representados por elas. Este sentimento afeta as percepções políticas e as noções que os estudantes têm sobre temas como a democracia, por exemplo.

Compreender as maneiras pelas quais a juventude manifesta suas visões relacionadas aos temas políticos contemporâneos é importante na medida em que, embora a História se dedique ao passado, este nunca desfaz suas relações com o presente e o futuro, e os conhecimentos históricos possuem a finalidade de orientar as escolhas cotidianas dos sujeitos, de forma que estas sejam coerentes com o momento em que vive. Estudantes capazes de articular suas ideias historicamente

se encontrarão mais preparados para tomar decisões políticas no presente, a partir das experiências do passado e com perspectivas de futuro.

Conquanto os estudiosos sobre internet e ensino sejam tão recentes quanto a própria *web*, alguns pesquisadores já vêm produzindo trabalhos sobre as relações entre o conhecimento histórico e as culturas digitais. Recentemente, dossiês como *História e Internet*, da Revista Tempo e Argumento (2014), *História Digital: Perspectivas, Experiências e Tendências*, da Revista Observatório e *As Ntics e a Escrita da História no Tempo Presente*, da Revista Transversos, ambos de 2017, foram dedicados ao tema. Também vemos a presença, cada vez maior, de historiadores nas redes sociais, realizando debates, criando páginas, participando de vídeos e *podcasts* de forma a ampliar o alcance dos debates históricos e participar em espaços antes ignorados pela academia. Entre estes, citamos Luiz Fernando Cerri, Carlos Fico, Mary del Priore, Marco Antonio Villa, Lilia Schwarcz, entre outros.

Merece destaque, em meio a estas iniciativas, o programa PROFHISTÓRIA que, devido a sua natureza visando unir a pesquisa acadêmica às práticas de ensino cotidianas, tem gerado diversas dissertações ligadas ao encontro entre tecnologias e aprendizagem histórica. Cristiano Gomes Lopes, em seu trabalho de 2016 “*O Ensino de História na palma da mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula*”, destaca a importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas de ensino, apontando possibilidades para o uso do aplicativo *WhatsApp* como espaço de aprendizagem móvel, acessível e colaborativa, desde que seu uso seja ressignificado para fins educativos. No mesmo ano, Daniel Carvalho Pereira defendeu a dissertação “*Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história*”, onde afirma que os avanços tecnológicos criaram novos espaços de produção do conhecimento histórico e defende a criação de um podcast em que historiadores entrem em maior contato com o público e ocupem também os espaços digitais.

Marcelo Marcos de Araújo, em seu trabalho de 2017, “*A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no ensino de história: explorando possibilidades*” buscou encontrar formas de utilização dos aplicativos da plataforma Google como metodologia auxiliar do trabalho dos professores no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História.

Do ano seguinte temos mais dois trabalhos, “*A metodologia WebQuest na aula de história*”, de Éder Dias do Nascimento, que discorre sobre o uso escolar da

internet, particularmente a elaboração de *webquests* sobre a escravidão no Paraná, como metodologia de produção do conhecimento por parte dos estudantes do Ensino Médio; e “*Ensinar e Aprender História nas Redes Sociais Online: Possibilidades e desafios para o espaço escolar*”, de Daniela Martins de Menezes Moraes, com uma proposta por meio do aplicativo *Instagram*, em que a autora pretendeu atender às demandas de aprendizagens contemporâneas, problematizando o uso da plataforma e os perfis criados nela que, não fazem uma reflexão acerca de temas históricos, mas, na verdade, apenas reproduzem fatos e anedotas episódicas.

Já em 2019, Bárbara Zacher Vitória defendeu a dissertação “*Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais*”, em que argui que os memes são fontes férteis para que os historiadores analisem a atual onda conservadora brasileira e a relação dos estudantes com as imagens que circulam pelas redes digitais. Também neste ano, Matheus Henrique Sussai, se dedicou à página do *Facebook* *MBL – Movimento Brasil Livre* para investigar seus usos do conceito de nazismo, não corroborados pela historiografia tradicional, veiculados pela página de mais de três milhões de seguidores, em seu trabalho intitulado “*Didática da História e História Pública: os usos da ideia de “Nazismo” difundida pelo MBL – Movimento Brasil Livre no Facebook*”.

Além disso, no momento político e cultural em que vivemos, comunidades de redes sociais apresentam discursos históricos “verdadeiros”, sem nenhuma criticidade ou rigor metodológico, e outras, como a “*Meu professor de História mentiu pra mim*” (atualmente com 28 mil seguidores), se dedicam a desvendar as chamadas mentiras proferidas pelos docentes “esquerdistas”, fazem sucesso com suas postagens e reúnem milhares de seguidores, alcançando um público muito maior do que aquele que segue os historiadores acadêmicos tradicionais. E com os acontecimentos a que assistimos nos últimos anos, em que estas mesmas comunidades virtuais – além de iniciativas como o MBL e o Escola Sem Partido – tiveram grande papel, como se viu nas manifestações pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, pela prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e na eleição do atual presidente Jair Bolsonaro. Nesse sentido, não podemos como estudiosos virar as costas à importância das redes *online* na formação política e histórica das pessoas, em especial a dos jovens.

1 O JOVEM ESTUDANTE COMO SUJEITO E SEU UNIVERSO (CIBER)CULTURAL

Neste capítulo discutiremos questões referentes às representações circulantes na sociedade sobre o adolescente/juventude. Este procedimento é necessário, porque ao mesmo tempo em que afirmamos que existe um tom pejorativo relativo ao que seria o jovem, descartando o fato de que existem juventudes (no plural), também a juventude tem uma condição que, em alguns aspectos, é única, de acordo com o contexto histórico (tempo e espaço) em que está inserida. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o sujeito jovem deve ser visto como diferente conforme o contexto histórico que o constrói, e, portanto, a identidade jovem é plural, ele compartilha modos de vida e pensamento conforme o grupo social a qual pertence o que remete à construção de uma determinada identidade.

Para mostrar a historicidade da construção da “adolescência” ou da juventude, faremos uma breve trajetória histórica desta categoria, considerando que o modo como vemos este sujeito é o modo como pensamos sua educação. Destacamos que parece existir um descompasso entre a escola e este sujeito escolar nas suas demandas, interesses, vivências, o que pode ocasionar ou reforçar uma visão pejorativa quanto ao jovem, tanto por parte dos administradores públicos, como da mídia e mesmo dos professores.

No caso do grupo de alunos, sujeito de nossa pesquisa, independentemente de suas várias diferenças e semelhanças de pertença, dentre as características que os identificam marcamos o uso das redes virtuais/sociais.

1.1 O JOVEM ESTUDANTE: ESTE NOSSO DESCONHECIDO

Se a democratização da escola pública abriu espaço para que muitos jovens, antes fora dos bancos escolares, agora a frequentassem, esta democratização ainda não resultou no abandono das representações negativas e estereotipadas sobre a juventude por parte das instituições e dos professores, que parecem insistir em não reconhecer que o sujeito “adolescente”, assim como o sujeito aluno, são construções históricas, portanto, diferenciados conforme espaço e temporalidade. Colocamos “adolescente” entre aspas, pois, embora a utilizamos neste trabalho, trata-se de uma

categoria mais biológica do que histórica, criada na transição do século XVIII para o XIX na Europa, com as ciências médicas e psicopedagógicas (CÉSAR, 2008).

Geralmente, este sujeito é visto de forma essencialista, naturalizada, a-histórica, sob uma perspectiva higienista e eugênica, diz Maria Rita de Assis César (2008). Segundo esta autora, o termo “adolescência”, em sua origem latina, teria dois sentidos: o primeiro – *ad* (a, para) e *olescer* (crescer) – significaria a condição ou processo de crescimento; o segundo – *adolescere* – significaria adoecer, enfermar. Teríamos assim, nesta dupla origem etimológica,

um elemento para pensar esta etapa da vida: aptidão para crescer (não apenas no sentido físico, mas também psíquico) e para adoecer (em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta faixa da vida) (CÉSAR, 2008, p. 25).

Diante da perspectiva do vir-a-ser, os jovens tendem a ser vistos com desconfiança, como um indivíduo incompleto, percebido apenas em sua falta: já não é uma criança, mas ainda não é um adulto e, portanto, falta-lhe maturidade, experiência, sensatez e, principalmente, conhecimento do mundo à sua volta. Conhecimento este que seria fornecido, segundo este ponto de vista, em grande parte, pela instituição escolar. Entretanto, apesar de manter o monopólio acadêmico, muitos autores entendem que a escola perdeu o monopólio cultural (SPOSITO, 2005; DAYRELL, 2007), concorrendo com a televisão, os videogames e, entre outros, também com as redes sociais, onde os jovens se socializam de maneiras próprias, realizam trocas de informações, buscam conhecimento e produzem aprendizagens, comumente, para além dos olhares dos educadores.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define como “adolescentes” os indivíduos entre 10 e 19 anos; a Organização das Nações Unidas (ONU) percebe como juventude o grupo entre 15 e 24 anos; e para o Estatuto da Criança e do Adolescente, a adolescência vai dos 12 aos 18 anos. Em nosso trabalho adotamos a definição do ECA, mas de qualquer forma, a própria ausência de consenso na definição entre órgãos oficiais mostra a dificuldade em se estabelecer parâmetros para se tratar do(s) jovem(ns) e da(s) juventude(s).

Qualquer que seja a definição usada, todas partem do princípio de que há uma fase vital entre a infância e a maturidade, que começa com as mudanças físicas da puberdade, passa por transformações intelectuais e emocionais, e termina,

hipoteticamente, quando o indivíduo já se encontra completamente inserido no “mundo adulto”, ou seja, já está apto para produzir e reproduzir a vida e a sociedade. Como demarcar o início e o fim deste processo? Em que momento a atuação intelectual do chamado “adolescente”, seus processos identitários (individuais ou coletivos) e a aquisição das habilidades sociais de que ele/ela necessita para viver em sociedade estão completas? Como é possível que seja permitida a condução de veículos automotores aos maiores de 18 anos, a compra de armas aos 21, porém o voto, já aos 16 anos?

O conceito de adolescência é uma construção social. A par das intensas transformações biológicas que caracterizam essa fase da vida, e que são universais, participam da construção desse conceito elementos culturais que variam ao longo do tempo, de uma sociedade a outra e, dentro de uma mesma sociedade, de um grupo a outro. É a partir das representações que cada sociedade constrói a respeito da adolescência, portanto, que se definem as responsabilidades e os direitos que devem ser atribuídos às pessoas nesta faixa etária e o modo como tais direitos devem ser protegidos (ABRAMO; LEÓN, 2005, p. 7)

Embora a puberdade seja um processo biológico natural, a juventude não é uma categoria automática, de todas as sociedades em todas as épocas, tampouco um conceito homogêneo e universal: ela é uma posição, ou condição, criada de acordo com as condições históricas, culturais e materiais das sociedades ao longo do tempo. Segundo Sposito (2005), conforme uma pesquisa denominada *Projeto Juventude*, realizada em 2003, com 3.000 jovens de 15 a 24 anos, naquele momento se percebia três fenômenos em relação a esta faixa etária: desregulação, quando as regras de cada idade não existem mais (aumento da qualidade de vida gerando a quarta idade, adultos sem trabalhar vivendo com os pais até 35 anos, etc.); descronologização, mudam as marcas de acesso ao mundo adulto (devido, principalmente, ao desemprego estrutural); e desinstitucionalização, quando a família e escola não são mais as instituições por excelência de transmissão da cultura adulta.

Não podemos nos ater à adolescência ou à juventude apenas como “criação” histórica. César (2008, p. 28) argumenta que “esta reflexão não pretende negar a existência dos problemas mencionados, mas apenas indicar que esses sujeitos e esses problemas, apontados compulsivamente desde o início do século XX”, chega

ao ponto em que 'a' adolescência tornou-se uma questão autônoma, rompendo os limites dos discursos de médicos, psicólogos, pedagogos, juízes e assistentes sociais, os quais a haviam caracterizado e cristalizado de maneira eficaz por meio de sua atuação em diversas instituições, entre as quais cabe mencionar as escolares, correccionais, de saúde física e mental e a própria família. (CÉSAR, 2008, p. 28)

Assim, ser – ou não – jovem depende de circunstâncias históricas determinadas, já que implica uma relação biológica, social, étnica e histórica com o universo adulto e o mundo infantil. Um jovem da zona rural não vive as mesmas experiências etárias de um jovem da cidade. Uma jovem de 15 anos durante a Idade Média possui uma vivência com atributos radicalmente diferentes de uma adolescente norte-americana contemporânea com os mesmos 15 anos. Para além das diferenças etárias existem diferenças nos referenciais sociais e culturais, divergências nos valores, interesses, problemas e projetos de vida, que vão muito além da idade e da puberdade, mas podem englobar: espaço, temporalidade, etnia, religião, sexo, classe, entre outros marcadores.

Da mesma forma que podemos destacar que as características, as identidades da adolescência ou mesmo da juventude correspondem muito mais à questão histórica do que biológica, sem desprezar que existe uma diferenciação biológica, também cumpre retomar autores, como José Machado Pais, que entendem esta faixa etária como um grupo social heterogêneo – se levado em conta sua pertença em diferentes situações e mediante diferentes códigos culturais – porém, também como categoria social homogênea, ou seja, um conjunto de indivíduos situados em uma dada fase da vida, definida em termos de faixa etária. (PAIS, 2003)

Pais (2003) estende-se sobre a categoria da juventude pensando na questão da identidade. Inicialmente, identidade parece algo simples de ser caracterizada, ou seja, simplesmente o que se é e o que não se é. Contudo, o autor nos leva a refletir sobre a complexidade da questão identitária. Primeiro, identidade é algo que se constrói ao longo da vida, não sendo esta construção característico apenas da criança e do jovem. Segundo, a identidade, por vezes, é contraditória, no sentido de ser plural e ao mesmo tempo única, como é o caso da juventude. Terceiro, a identidade se constrói na interação, nos consensos e dissensos com o Outro. Neste último item, o autor nos fala da mídia que propaga determinados modos de ser

esperados em relação ao jovem. Estas representações/imagens disseminadas podem ser internalizadas pelo próprio jovem. (PAIS, 2003)

Quando afirmamos que identidade é uma criação histórica, estamos considerando que não é naturalmente produzida. Identidade pressupõe diferenciação para com um Outro, o que só pode ser estabelecido conforme determinada rede de significações culturais, sociais, econômicas e políticas. Para Silva (2000), qualquer processo identitário é um terreno de disputa, pois os grupos socialmente dominantes tendem a definir a identidade do Outro. Para o autor, dividir o mundo entre nós e eles seria classificar, rotular, excluir/incluir, hierarquizar e a sociedade produz mecanismos e instituições para realizar essa divisão.

Feitas estas considerações, ainda podemos afirmar que a diferenciação entre criança x jovem e jovem x adulto geralmente assumiu, no Ocidente, uma conotação negativa para o jovem. Uma espécie de “hierarquização etária”, uma vez que aos jovens faltam habilidades e competências somente adquiridos com a experiência, algo que somente os adultos possuem, restando-lhes apenas a beleza e o vigor da juventude, ambas as virtudes, passageiras.

Detendo-nos no Ocidente, desde a Antiguidade, a juventude – aqui ainda não há a categoria denominada adolescente – tem sido vista como um misto de impulsividade, paixão e irracionalidade. Na Grécia Antiga, sociedade escravocrata que buscava ensinar aos jovens das classes dominantes o fazer e o falar (ou seja, fazer guerra e fazer política, no caso masculino), os mesmos passavam por um “adestramento” social, com o objetivo de criar neles as virtudes próprias dos cidadãos, e vemos Aristóteles descrevê-los como irascíveis, exageradamente positivos e facilmente levados por seus impulsos. (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010)

Sobre as escolas do período, Bittar (2009) descreve:

Antes de deixarmos a Antiguidade, vale a pena observarmos como era a vida nas escolas. Tratemos agora do método que era baseado na memorização e na repetição (método mnemônico). A criança era tratada como um adulto, não existindo um método específico para a sua aprendizagem e, quando ela não correspondia às expectativas do mestre, era comum o castigo físico, denominado por Manacorda de “sadismo pedagógico”. (BITTAR, 2009, p. 22)

No mundo romano, de acordo com Cassab (2011) os indivíduos entre os 15 e

30 anos se encontravam na chamada *adulescentia*, e na *juventa* dos 35 anos 40, faixas etárias muito diferentes das que conhecemos. Diferença esta que se dá graças à instituição romana do pátrio poder, que desejava prorrogar a submissão do filho ao pai, que deveria vigiá-lo e controlá-lo para seu próprio bem. A autora salienta a importância das associações juvenis no período, quer serviam a um objetivo duplo: iniciar os jovens na política da cidade e, ao mesmo tempo, exercer controle sobre eles.

Como vimos acima, quando recorremos à trajetória histórica da construção da juventude, notamos que os estudos geralmente referem-se à determinada classe e gênero. Fala-se do jovem, homem e cidadão, mas não do jovem escravo, por exemplo, ou da mulher e muito menos da jovem mulher de classes mais pobres. O mesmo ocorre na contemporaneidade. Quem é considerado o “típico” adolescente é aquele da classe média, que tem acesso à cibercultura, bem como aos vários estímulos culturais. É aquele que desobedece, irritado com os pais, que vai às “baladas”, que mora em uma cidade. Sob este prisma, exclui-se os sujeitos que não moram em centros urbanos, que trabalham, que tem outra cultura – como a indígena.

Na passagem da Antiguidade para a Idade Média, três acontecimentos importantes irão afetar a sociedade, e conseqüentemente as concepções de jovem e de educação: a ruralização da sociedade, a consolidação do cristianismo e a implantação do sistema feudal de produção. Apesar da existência de reinos bárbaros no período, a única instituição de autoridade abrangente passa a ser a Igreja Católica, que, assumindo a responsabilidade pela educação, se afasta do caráter político grego e passa a privilegiar o aspecto religioso e espiritual. (CASSAB, 2011). Contudo, novamente, este tipo de análise, acaba relegando para segundo plano aqueles jovens que não estavam estudando: camponeses, aprendizes, trabalhadores.

Na Europa medieval o pensamento da época via, independentemente da classe social à qual pertenciam, as crianças e adolescentes como adultos em miniatura, sendo necessário apenas seu desenvolvimento físico para serem misturados aos adultos e com eles aprender os ofícios e crenças que lhes seriam cobrados quando mais velhos. Desta maneira, os mais jovens acompanhavam familiares nos serviços, jogos e até mesmo nas execuções. Vendo a infância como a primavera da vida e o verão como a juventude, esta era frequentemente associada

ao caos e à irresponsabilidade. Caberia, dessa forma, à família o papel de disciplinar suas mentes e seus corpos, sobretudo fazendo com que se casassem para evitar a degeneração e a promiscuidade.

Num caso ou noutro, a juventude, na Idade Média, era frequentemente associada à desordem. Os escritos pintam uma juventude turbulenta, ruidosa, violenta e perigosa. Jovens que não respeitam nada e transgridem a ordem social e moral, desprezando os valores estabelecidos e os mais velhos. (...) caberia ao restante da sociedade o papel de discipliná-los, orientando seus corpos para os exercícios úteis e, sobretudo, fazer com que se casassem, evitando, com isso, a fornicação e o adultério. O casamento era, desde a Antiguidade, o principal artifício utilizado para conter as explosões juvenis. (CASSAB, 2011, p. 149-150)

De dentro da Igreja Católica surgirá um movimento que causará mudanças na educação séculos depois. Martinho Lutero, ex-monge agostiniano que rompeu com a Igreja, estabeleceu na Alemanha uma organização religiosa de acordo com seus princípios reformistas. Lá, defendia que os cristãos deveriam ser capazes de ler a Bíblia por conta própria, sem necessidade de um padre para intermediar sua interpretação. Foi necessário, então, que ocorresse uma tradução da bíblia para a língua alemã, mas ainda assim a iniciativa esbarrava no analfabetismo de grande parte da população alemã. Com isso, Lutero acreditava que seria necessário que todas as crianças, não importando o sexo, tivessem acesso ao ambiente escolar, tendo os pais a obrigatoriedade de fazer com que seus filhos frequentassem a escola para que tivessem a oportunidade de serem alfabetizadas. Isso permitiria a leitura das Escrituras, tornando os jovens capazes de evitar as perdições mundanas. Diz Lutero:

De que adiantaria se tivéssemos e fizéssemos e fôssemos todos santos, mas deixássemos de fazer aquilo que é a razão principal de nossa existência: a educação da juventude? Em minha opinião, nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus. Nenhum pecado merece castigo maior do que justamente aquele que cometemos contra as crianças, quando não as educamos. (LUTERO, 1534 apud BITTAR, 2009, p. 44)

A lenta transição do mundo feudal para o capitalista foi marcada pelo mercantilismo, pelas Reformas Religiosas das quais Lutero faz parte, pelo Renascimento Cultural e pela formação dos Estados Nacionais europeus.

Entretanto, avanços técnicos e científicos em áreas como a navegação e a imprensa não foram acompanhados de avanços na educação e no ensino.

Além disso, as revoluções burguesas, como a Revolução Francesa, levam a burguesia ao protagonismo social, sendo não apenas detentora do poder econômico, mas também construtora de um novo Estado. Durante a construção deste Estado, direitos e liberdades individuais contrapostos aos privilégios da nobreza e do clero, como a universalidade da educação, o dever do Estado de manter as escolas e mantê-las laicas, foram lemas defendidos pela burguesia revolucionária, os quais, porém, acabaram não colocados completamente em prática quando os burgueses se tornaram a classe social dominante.

Dentro da mesma conjuntura, acontece também a Revolução Industrial, estabelecendo uma nova organização do trabalho e da sociedade, atraindo os trabalhadores para as cidades, transformando a relação da humanidade com o tempo, acarretando novos hábitos e, sobretudo, exigindo um trabalhador minimamente alfabetizado e capaz de operar as máquinas, símbolos da Revolução.

Não propriamente um educador, mas um autor que teve grande influência na concepção de educação e de pedagogia, Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) buscou colocar o sujeito no centro da relação ensino-aprendizagem, rompendo com a abordagem epistemológica da época. Contudo, em seu tratado sobre a educação, *Emílio, ou da Educação*, Rousseau sugeriu que a adolescência seria uma fase de instabilidade e conflito emocional, não obstante sendo as mudanças biológicas acompanhadas do desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico. Para ele, a educação teria dois objetivos principais: desenvolver as potencialidades dos alunos e afastá-los dos males da sociedade a que eram suscetíveis.

Quanto ao meu aluno, (...) julga, prevê, raciocina sobre tudo o que se relaciona imediatamente com ele mesmo. Não fala muito, mas age; não sabe uma palavra do que se faz na sociedade, mas sabe muito bem o que lhe convém (...) cedo adquire uma grande experiência, toma aulas de natureza e não dos homens; por não ver em nenhuma parte a intenção de instruí-lo, instrui-se melhor. (ROUSSEAU, 1999, p. 131)

O historiador francês Ariès (1981) afirma que a Idade Moderna, com a interferência do Estado no espaço privado, trará transformações nas formas de interação familiar, educacional e social, de modo que colégios e escolas se tornarão

instituições essenciais, pois crianças e adolescentes passarão a ser educados por especialistas, não pela família, e em locais fechados e controlados. À escola cabe agora inculcar as regras de sociabilidade e civilidade, tornando-se um local de preparação do intelecto para o trabalho e de controle dos impulsos juvenis que levam à indisciplina e à corrupção, tanto moral quanto física. Sobre isto, Abramo e Branco (2011) dizem:

Tal como foi consolidado no pensamento sociológico, a juventude 'nasce' na sociedade moderna ocidental (tomando um maior desenvolvimento no século XX), como um tempo a mais de preparação (uma segunda socialização) para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Preparação feita em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo (e da permissão de reprodução e participação); estas duas situações (ficar livre das obrigações do trabalho e dedicando ao estudo numa instituição escolar) se tornaram os elementos centrais de tal condição juvenil. (ABRAMO; BRANCO, 2011, p. 41)

Assim, com a crescente industrialização que ocorria concomitantemente à instituição de sistemas de ensino, a chamada adolescência passa a ser mais facilmente percebida, pois a Modernidade cria um extenso grupo populacional reunido sob a condição de estudantes, que não possuem autonomia total sobre suas vidas, mas já gozam de certa abertura na tutela dos pais e responsáveis.

Testemunhas do impacto da industrialização na sociedade, os primeiros sociólogos irão debater os impactos, positivos ou negativos da indústria em diversos aspectos sociais, entre eles a educação. Émile Durkheim (1858-1917) defende que a educação é um mecanismo para conformar os indivíduos às normas e valores coletivos da sociedade, valorizando a laicidade e a racionalidade, todavia ressaltando a importância de inculcar na juventude o "espírito de disciplina" e a ideia de dever.

Segundo Durkheim (1978) a criança, além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquietar-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou sob a influência da circunstância mais tênue. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 53)

Já que para Durkheim nem todos são feitos para refletir, cabe à sociedade educar cada indivíduo de acordo com as expectativas de sua classe social, adaptando os jovens para exercer as funções sociais e profissionais que lhes cabem.

Quem é este adulto que ainda estuda? Quem é esta criança que já trabalha? O aumento da escolarização retarda o ingresso dos jovens na “idade adulta” também porque os estudos se alongam cada vez mais, criando um momento visto como de escolhas e preparo para o futuro. Vale ressaltar que se tratava, inicialmente, de um fenômeno vivido privilegiadamente pelos filhos e filhas da classe burguesa que precisavam se preparar para a vida adulta e os negócios, já que, ao mesmo tempo, os indivíduos advindos das classes trabalhadoras se veem, desde cedo, como mão de obra nas fábricas e no campo.

No caso da juventude da classe operária, defende Cassab (2011), a necessidade de controle se mostra ainda mais indispensável, pois a mentalidade da época a vê como propensa a emoções violentas, agressividade e curiosidade sexual sem limites, correndo iminente risco de se perderem, exigindo assim um controle fornecido, na maioria dos casos, pela polícia e pelo trabalho.

A liberação do trabalho é destinada apenas aos jovens da burguesia. (...) O momento da juventude era completamente esvaziado de esperança e do sentido do futuro, pois eram vistos apenas como um potencial ameaça. Dessa maneira, enquanto os jovens da burguesia eram liberados do trabalho e constantemente supervisionados pela família e pela escola, os filhos de operários, afastados da escola, eram precocemente inseridos no mundo do trabalho, quando não incorporavam a figura do delinquente. (CASSAB, 2011, p. 53)

Entre os primeiros especialistas a se dedicarem ao estudo dos adolescentes, o americano Stanley Hall (1846 – 1922) publica a obra *A adolescência: sua psicologia, sua relação com a filosofia, sociologia, sexo, crime, religião e educação*, em 1904. Já no título do trabalho podemos perceber a ligação feita entre o jovem e a desorientação. O autor vê a adolescência como uma fase emotiva e estressante, exigindo atenção dos adultos para não causar conflitos nas famílias. Em 1915 temos a criação de um Instituto de Psicopatia Juvenil, fundado por William Healy.

Posteriormente, no período após a Segunda Guerra, impulsionados pelos altos padrões de vida dos EUA após o conflito e o significativo aumento demográfico da população jovem, assistiu-se a um aumento das discussões acerca da juventude,

surgidas originalmente nos Estados Unidos, mas que em breve se espalhariam pelo mundo.

O século XX foi um período em que as guerras marcaram o desenvolvimento da adolescência. Nos períodos que precederam a I e a II Guerra Mundial, a literatura enfatizava a indolência, indisciplina e preguiça dos adolescentes; enquanto que durante as guerras e nos anos seguintes, os pesquisadores demonstravam a importância do trabalho dos adolescentes para manter a sociedade tal qual como eles conheciam. (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010, p. 230)

Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2010) afirmam que o químico e educador americano especialista em desenvolvimento humano Robert Havinghurst, em 1957, defendeu que os adolescentes precisariam passar por algumas tarefas evolutivas antes de avançarem ao estágio de adultos, tarefas como: aceitar o próprio corpo, estabelecer relações sociais mais maduras, alcançar a independência com relação aos pais, preparar-se para o casamento e conquistar uma identidade pessoal. A discussão sobre a necessidade de “vencer etapas” para se tornar um indivíduo completo – o adulto – é comum até hoje, e a variação parece ser na ordem daquelas e as faixas etárias correspondentes.

Nos Estados Unidos, a década de 1950 viu o surgimento dos chamados “rebeldes sem causa”, enquanto os anos de 1960 viram a geração hippie contestar a família e a política, ambos contribuindo para a percepção da juventude como um grupo próprio e “naturalmente” propenso ao engajamento nas causas mais diversas, suscetível à rebelião e até mesmo à delinquência. A rebeldia exteriorizada por meio das roupas, cortes de cabelo, gosto musical e preferência política abalavam instituições até então tidas como inabaláveis.

A radicalização política dos anos 60, antecipada por contingentes menores de dissidentes culturais e marginalizados sob vários rótulos, foi dessa gente jovem, que rejeitava o status de crianças ou mesmo de adolescentes (ou seja, adultos ainda não inteiramente amadurecidos), negando ao mesmo tempo humanidade plena e qualquer geração, acima dos trinta anos de idade, com exceção do guru ocasional. (HOBBSAWN, 1995, p. 254)

Trazendo a discussão para a realidade brasileira, desde o início do século XX, foi difundida no Brasil a ideia de uma distinção entre Criança e Menor, sendo pautada inclusive em documentos legislativos. Morelli (1996) destaca que é possível

encontrar nos discursos dos puericultores, desde o século XVIII e XIX, a construção da noção da infância ideal, considerando como crianças aqueles que se encontravam salvaguardadas com suas famílias e possuindo status sadio físico e mental.

Ainda nesse período, mais precisamente em meados do século XIX, é possível destacar que o país passa por um incentivo à industrialização, em algumas cidades e Santos (2018) frisa que essa questão influenciou um crescimento urbano acelerado, o que, por sua vez, desencadeou alguns dos efeitos colaterais visíveis no espaço urbano em formação. Entre esses efeitos, segundo a perspectiva da época, está a criminalização, vadiagem e desordem de crianças e adolescentes. Questões essas consideradas de fundamental importância, que deveriam ser combatidas fortemente pelo poder público, a fim de garantir a ordem e o progresso do sistema republicano. Sendo assim, Santos (2018) ainda destaca que o discurso do período colocava a origem de tais questões na infância, ressaltando o fato da mesma ser vista como “semente do futuro”, aqueles que se encontravam na delinquência e vadiagem, estariam vivendo uma corrupção da infância. Esse corromper – diziam – era em decorrência da participação desses sujeitos no mundo adulto.

As crianças que se encontravam em tal situação representavam, segundo Passeti (2018), um perigo para a ordem social e, por isso mesmo, entendia-se que era necessário enquadrá-las em uma legislação que dessa conta de resolver o problema. Dessa maneira, é outorgado o Código Penal Republicano de 1890, que abordava e enquadrava a criminalidade dentro de uma faixa etária dos nove aos quatorze anos. (SANTOS, 2018)

Isto posto, percebemos que o século XX começa a desenvolver uma cultura menorista, que no Brasil passou a ser destinada àquelas crianças e adolescentes em circunstâncias vistas como sendo de “delinquência”, abandono, “vadiagem” e demais situações que fugiam ao aceitável da ordem social. Contudo, “menor” não se restringia apenas à infância criminal, sendo essa ideia reforçada, em 1927, pelo Código de Menores. Passeti (2018. P.357) enfatiza que “crianças e jovens eram considerados como ‘menores’ provenientes das periferias das grandes cidades, filhos de famílias desestruturadas, de pais desempregados, na maioria migrantes, e sem noções elementares da vida em sociedade”. A partir disso, as forças do Estado brasileiro voltaram-se a um tratamento normalizante e autoritário para com esses sujeitos, com o intuito de transformá-los em cidadãos aptos para a vida social,

segundo uma visão adultocêntrica do Estado.

Desde a implantação da República até o período político denominado como Estado Novo, o estigma desenvolvido em torno da figura do menor, desencadeou uma cultura que enquadrava aquelas crianças e adolescentes em situação de abandono, criminalidade, pobreza e demais características tidas como não aceitáveis dentro da “Infância Imaculada”, recebiam um tratamento autoritário e repressor, desconhecendo esses indivíduos como cidadãos, sendo que essa característica de tratamento não se restringiu apenas à esfera judicial, alcançando outras instituições sociais, incluindo a escola. No campo escolar, a cultura menorista apareceu nas tendências pedagógicas que consideravam tanto a infância, quanto as crianças e adolescentes como fenômenos ou sujeitos ideais, desconsiderando as realidades que fugiam a essa normativa.

Um dos marcos internacionais para uma mudança na cultura menorista ocorreu em 1959, por meio da Declaração dos Direitos da Criança. Esse documento trazia em seu texto a defesa da igualdade entre as diferentes infâncias, valorizando a criança independentemente de seu status social, além de garantir que as crianças sejam tidas como sujeitos possuidores de direitos. Segundo Perez e Passone (2010), esse documento, e sua defesa internacional, ajudou as discussões que já vinham ocorrendo no Brasil, relacionadas ao questionamento do Código de Menores, de modo que, em 1968, o Estado assume de maneira formal a resolução da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Entretanto, isso se mostrou uma contradição, uma vez que, nesse mesmo período, o Brasil encontrava-se sob um governo militar que aprovou, em 1979, um novo Código de Menores, na total contramão da Declaração dos Direitos da Criança.

“O Código de Menores de 1979 atualizou a Política Nacional do Bem-Estar do Menor formalizando a concepção ‘biopsicossocial’ do abandono e da infração e explicitou a estigmatização das crianças pobres como ‘menores’ e delinquentes em potencial através da noção de situação irregular”. (PASSETTI, 2018, p. 364)

Além disso, o período da ditadura civil-militar testemunhou o intenso engajamento político de parcela da nossa juventude contra o regime ditatorial imposto. Enquanto na Europa, especialmente na França de 1968, a juventude reivindicava transformações nas universidades e na política daquela nação, motivados pelo momento intensamente democrático, no Brasil, o movimento

estudantil ocorria em oposição a um regime ditatorial.

Aproximando-nos do novo milênio, o crescimento das taxas de natalidade, as sucessivas crises econômicas, a globalização, além das transformações dos valores sociais, como a diminuição da influência (ou controle) exercida pelas igrejas e pelas famílias, modificaram novamente o panorama juvenil, cujos jovens compartilham com os adultos o mundo do desemprego e da insegurança. A conquista da autonomia, tradicionalmente simbolizada pela obtenção da tríade emprego/família/lar próprios (as “tarefas evolutivas”), se mostra cada vez mais distante dos jovens, ao passo que se prolonga a dependência familiar e se cultiva um universo cultural distinto da família ou comunidade de origem. (SPOSITO, 2005)

Concomitantemente a esse processo, mudanças políticas e sociais ocorridas na sociedade brasileira, decorrentes principalmente da redemocratização e da atuação de movimentos sociais, as crianças e adolescentes tornam-se sujeitos de direitos e merecedores de cuidados e proteção integral, além de possíveis agentes da transformação do social. Posteriormente, serão promulgados documentos como o ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e diversos planos governamentais de educação. Esses documentos modificaram, ao menos de maneira jurídica, o tratamento que as instituições que compunham o Estado brasileiro deveriam ter com a infância. Desse modo, a punição e repressão normalizante deveriam ser substituídas por políticas públicas que garantissem a segurança, proteção, alimentação e educação procurando assegurar aos mesmos o exercício da cidadania, rompendo com a cultura menorista.

A nova cultura de crianças e adolescentes como sujeitos portadores de direitos deveria ser vivenciada também dentro do ambiente escolar. A educação formal não poderia mais sustentar-se em práticas pedagógicas tradicionais que concebiam apenas um tipo de infância e juventude como verdadeira, partindo de visão adultocêntrica. (PASSETTI, 2018). No entanto, essa transformação na condição das juventudes não foi acompanhada de uma transformação no interior das instituições escolares, que continuam a ver os adolescentes como sujeitos que necessitam ser moldados, abandonando seus interesses próprios – pois seriam alheios ao processo educativo – e assumindo como suas, as predileções dos adultos.

Desta forma, é a escola, tal como a temos hoje, um local de valorização das identidades dos jovens, um local em que suas aspirações e práticas são acolhidas

ou seria a escola um lugar de negação, exclusão e restrição da participação juvenil? Um terreno fértil para a reprodução das visões negativas sobre os denominados adolescentes? A escola hoje reconhece as necessidades, o mundo da vida, as diversidades e semelhanças identitárias destes sujeitos escolares?

1.2 JUVENTUDE E ESCOLA, JUVENTUDE X ESCOLA

Compreendemos que a noção que se tem de criança e de adolescente/juventude, incide diretamente na noção sobre como deveria ser a educação. No caso da sociedade moderna, a criança será vista, após a implementação da escola pública obrigatória, como necessariamente um aluno, enquanto os jovens, na faixa etária correspondente ao Ensino Médio (os secundaristas), considerando as políticas públicas em voga, seriam alunos em potencial. (SANCRISTÁN, 2005)

Nesse contexto, Sancristán (2005) entende que o sujeito “aluno” também acaba sendo visto de forma pejorativa ao ser associado à criança e ao jovem. Este é interiorizado pelo professor ou pelos administradores públicos como sujeito sem voz, “menores” no sentido de inferiores. Por isso mesmo, quando educadores e administradores educacionais pensam em currículo ou livro didático, parte-se do professor como agente escolar, dos projetos sociopolíticos em questão, e não do interesse/vida/pensamento do aluno. O aluno é naturalizado, visto conforme uma estereotípia – assim como o adolescente –, não importando, então, qual seja seu universo cultural, social, econômico. Outro autor corrobora a ideia de Sancristán:

Da parte dos professores, os jovens alunos são comumente rotulados de desinteressados pelos conteúdos escolares, apáticos, indisciplinados, alguns violentos, tidos como de baixa cultura, com sexualidade exacerbada e alienada, hedonistas e consumistas. Alunos, por sua vez, dão testemunho de uma experiência pouco feliz no ambiente escolar, especialmente quando se trata de aulas e professores: aulas chatas e sem sentido prático, professores despreparados e "sem didática", autoritarismos de docentes e administradores, espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios. (CARRANO, 2008, p. 182)

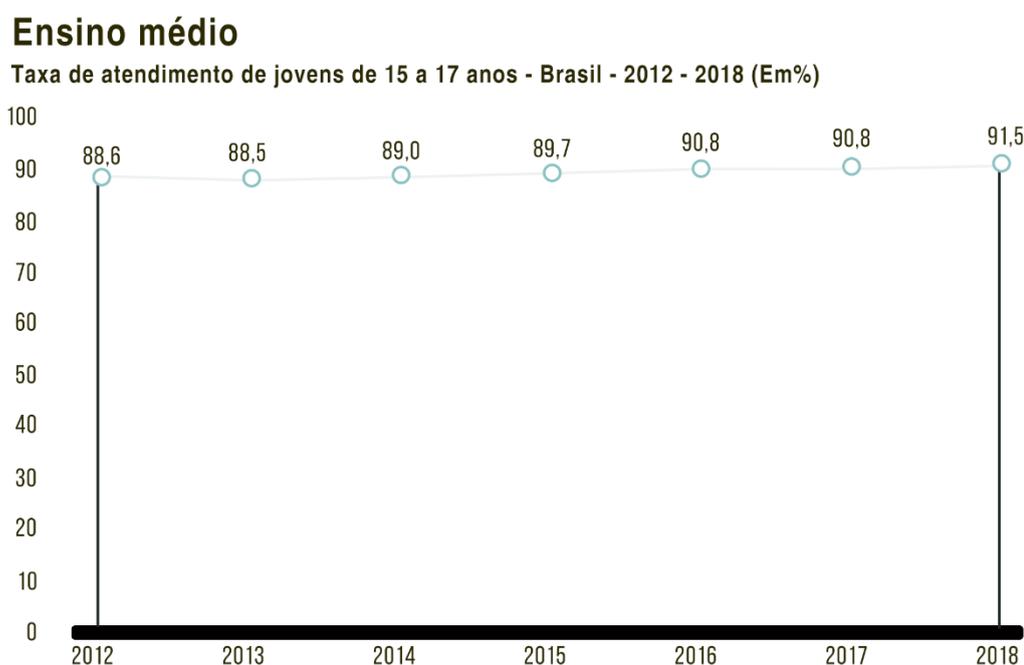
A escola seria a instituição que mais evidenciara a divisão identitária entre crianças/jovens e adultos. Se antes o sujeito infante-juvenil se misturava no mundo

adulto, com acesso aos mesmos modos de viver e de pensar, a escola produzirá uma separação entre adultos e alunos. (POSTMAN, 2005)

No caso dos jovens, na faixa etária referente ao Ensino Médio, trata-se, como dissemos acima sobre o contexto histórico e os projetos de políticas públicas para educação, de um sujeito que é visto como um potencial “aluno”. Contudo, segundo dados do *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*, 91,5% dos jovens entre 15 e 17 anos estão na escola, porém apenas 68,7% destes 7,7 milhões de estudantes estão matriculados no Ensino Médio. Um dado que demonstra uma elevada taxa de distorção idade-série no Brasil, chegando a quase 2,5 milhões de jovens que apresentam defasagem de mais de 2 anos entre a idade adequada e o ano que o aluno está cursando. Ainda segundo o *Anuário*, apenas 63,6% dos alunos de 19 anos concluíram o Ensino Médio em 2018, ou seja, em torno de 4 jovens em cada 10 não terminaram esta etapa na idade ideal. Enquanto isso, a taxa de reprovação é de 10,8% e a de abandono chega a 6,1%.³

Abaixo, algumas informações fornecidas pelo *Anuário*:

Gráfico 1 - Taxa de jovens no Ensino Médio



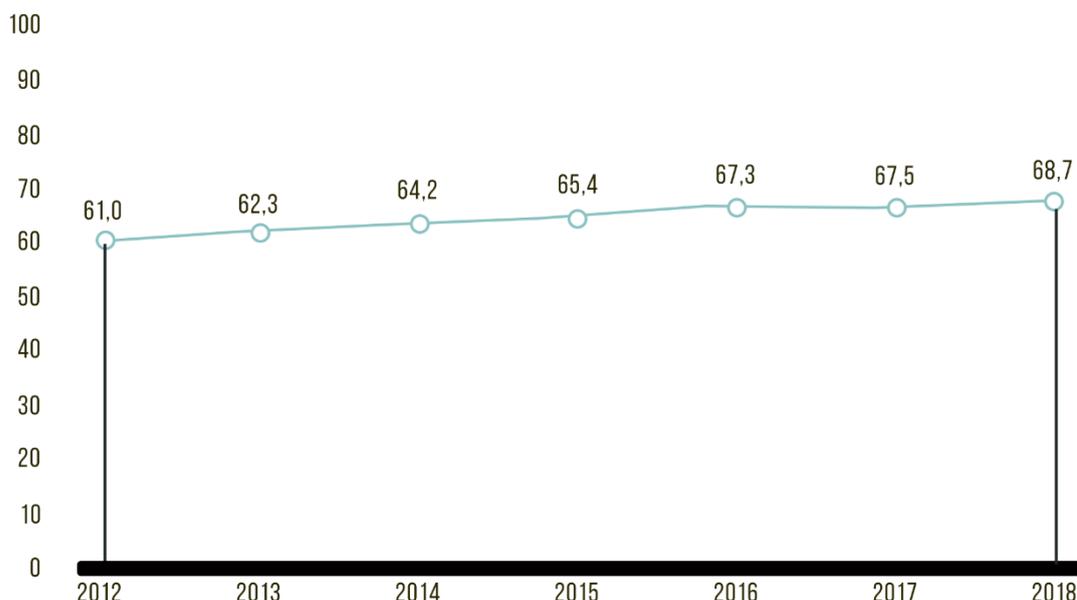
Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019

Gráfico 2 - Crescimento de matrículas ao longo dos anos

³ No momento da escrita deste trabalho, o governo do Paraná ameaça banir o Ensino Médio noturno, excluindo assim, muitos jovens trabalhadores da escola.

Ensino médio

Taxa líquida de matrícula no Ensino Médio - Brasil - 2012 - 2018 (Em%)

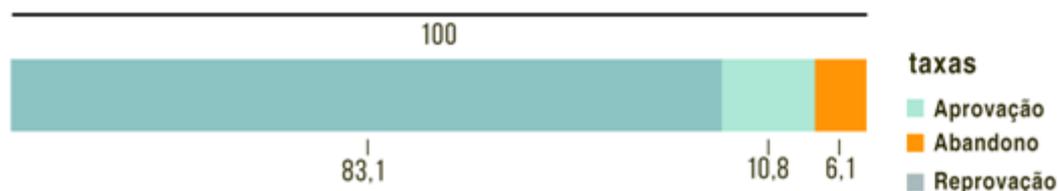


Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019

Gráfico 3 - Dados sobre abandono e reprovação no Brasil (2017)

Fluxo - Taxas de aprovação, reprovação e abandono - Brasil

Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado - Total - 2017 (Em%)



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019

De acordo com o estudo do Insper, *Políticas públicas para a redução do abandono e evasão escolar de jovens*, liderado pelo economista Ricardo Paes de Barros e organizado pelos Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação BRAVA, as causas da evasão são obviamente diversas e estão relacionadas tanto a fatores escolares, como a qualidade do ensino ofertado, quanto a fatores familiares, econômicos e sociais, como necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar, gravidez na adolescência e violência.

Todavia, assinalamos que um importante fator a ser considerado é a democratização da educação pública, chamada pejorativamente por alguns de “massificação”, que fez com que uma diversidade muito maior de jovens sujeitos

povoasse a escola. A ampliação do acesso à escola pública, marcado pela implementação, na década de 1990, do Plano Decenal de Educação para Todos, esbarrou no despreparo das instituições para lidar com a heterogeneização social e cultural da escola: avançamos na inclusão de crianças e adolescentes no espaço escolar, mas sua permanência e aprendizagem permanecem um desafio.

Além de estilo e visual próprios, os grupos juvenis se diferenciam por meio de suas filiações ideológicas e por suas visões de mundo. Eles trazem consigo uma forma singular de valores e pensamentos que, normalmente, não se alinham aos pensamentos dos educadores, tampouco à cultura escolar estabelecida, que se pauta na disciplina e no cumprimento rígido das regras impostas. (SILVA, 2015, p. 54)

A escola, acostumada a uma relativa homogeneidade da sua clientela, causada pela semelhança de suas origens socioeconômicas, agora se vê uma instituição aberta a todas as classes sociais, gêneros e etnias, além das interseções entre elas. Dayrell (2007) diz que o resultado deste acontecimento foi o surgimento de conflitos e tensões entre professores e estudantes, pois a abertura a um novo público não foi acompanhada de uma reestruturação interna.

O processo de democratização da educação brasileira, bem como o desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação impactaram as juventudes, independentemente de classes ou valores sociais, e assim, os sujeitos que chegam à escola trazem suas visões de mundo recheadas de elementos próprios que nem sempre são aqueles valorizados pelo ambiente escolar tradicional, que não se atualizou para uma nova realidade global.

Deduzimos, em nosso trabalho, que a má relação entre as juventudes e a instituição escolar seja um dos fatores que tem contribuído para os resultados negativos na relação ensino-aprendizagem, já que o aluno atual, ao contrário do modelo de alunado homogêneo e padronizado esperado pela escola tradicional, deseja ser percebido como sujeito em sua condição plural de jovem, não meramente de aluno genérico.

Perrenoud (1995, p. 224) apresenta o aluno como um indivíduo, em grande parte, indefeso perante a escola e seus professores, tendo por únicos subterfúgios de sobrevivência, “a astúcia, a subserviência, o fingimento”, não explicados historicamente. Este estado de discrepância entre escola e aluno pode resultar em um estudante que estuda apenas pela nota, numa relação utilitarista e imediata com

o conhecimento. As escolas, instituições formais e convencionais de educação, reconhecem seus estudantes apenas como alunos genéricos, não reconhecidos em suas demandas, mantendo-se presas a uma cultura escolar superada:

A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem em seu redor. Os docentes e estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. (GÓMEZ, 2001 apud, CAMACHO, 2004, p. 327)

Se em outros tempos a escola era garantia de emprego, a sociedade contemporânea não mais oferece uma sequência família-escola-trabalho direta para a juventude, que muitas vezes vive uma adolescência prolongada e indeterminada, tanto para os jovens quanto para os adultos. (SPOSITO, 2005)

Como apresentamos na primeira parte de nosso texto, a falta de uma definição clara para a categoria jovem faz com que, muitas vezes, este seja visto como desprovido de identidade própria: um vir-a-ser que já não é criança, mas ainda não é adulto (enquanto para os adolescentes, vive-se o mundo no presente, no aqui e agora). Este pensamento parece estar presente na fala dos professores/professoras do Colégio onde lecionamos. Indagados sobre uma definição de adolescente, através de questionário como instrumento de pesquisa, foi comum a presença da noção de fase, em seis dos 11 entrevistados:

“É a fase da juventude caracteriza dos 13 aos 18 anos.”

“Estar em uma fase da vida em que está aprendendo a lidar com responsabilidades que o seguirão para o restante da vida.”

“É uma fase de buscas, anseios, sonhos, porém necessitam de pessoas que os direcionam para tornar adultos equilibrados e felizes.”

“Adolescente é a pessoa que ainda está em fase de aprendizagem social, cultural e emocional.”

“Ser adolescente é estar em uma fase de descobertas tanto interiores quanto exteriores, configura-se como uma fase do desenvolvimento humano.”

“Ser jovem é estar em fase de aprendizado, de crescimento físico,

emocional e intelectual.”

Sobre as dificuldades que encontram para ensinar os jovens, os docentes indicaram, entre outras:

“A falta de responsabilidade e comprometimento dos alunos com a escola.”

“É perceber a falta de sonhos em querer ser um ser humano melhor. A falta de interesse em buscar o conhecimento.”

“Ansiedade q hoje assola devido às tecnologias avançadas, família, desinteresse pelos estudos por falta de uma educação que possa cobrar a aprendizagem, pq passar de ano virou estatística política.”

“Eles terem responsabilidade.”

“Comportamento”

“Fazer um trabalho que realmente faça sentido para o estudante e que desperte nele a vontade de aprender.”

“O desinteresse por parte de alguns estudantes.”

“Convencê-los da importância do amadurecimento e conhecimento para a vida adulta.”

Um estudo de Márcia Elisa Teté Ramos como parte integrante do projeto coordenado pela Profª Drª Marlene Cainelli, envolvendo quatro estados (São Paulo, Paraná, Bahia e Goiás), considerando 69 respostas de professores de história, mostra a visão estereotipada em relação ao aluno do Ensino Médio, quando não, um distanciamento do universo de seu alunado. Vejamos as narrativas dos professores sobre o interesse do aluno pela disciplina escolar de história:

“Os jovens atuais, só vivem o presente, o ‘agora’, não se interessam pelo passado e muito menos pelo futuro”.

“Os jovens não dão muita importância ao passado. Muitos perguntam para quê estudar o passado”.

“Nossos jovens não se preocupam com o passado, não dão nenhum tipo de atenção ao velho. O velho para eles não tem nenhum significado”.

“Se consideram seres superiores que não tem relação com o mundo exterior, são príncipes e princesas”.

Também não podemos generalizar. No estudo de Ramos (2018), também se

visualiza narrativas mais elaboradas, porque menos pejorativos e/ou estereotipadas sobre o aluno, com este relato de uma mulher baiana:

Creio que é clichê pensarmos que os jovens dos dias hodiernos passam despercebidos pelos fatos passados, pois muitos buscam entender todo o contexto da realidade que os cerca, a partir dos conhecimentos de fatos pretéritos. Penso assim, por estar sempre presente com jovens/alunos, discutindo fatos do presente, com olhos no passado e refletindo o futuro, assim fica perceptível o nível de maturidade de muitos desses jovens/educandos, sabendo, é obvio, que há uma certa relativização neste ponto de vista, pois como na História, nem tudo é absoluto e verdadeiro. (RAMOS, 2018, p. 8)

Camacho (2004) defende que a falta de uma definição clara da ideia de jovem entre os professores faz com que os estudantes sejam entendidos como indivíduos sem identidade, e, pior, não sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, principalmente de direito a uma instituição que seja pensada para eles, para quem é jovem e aluno. A educação seria então um dever, e não um direito.

Quando questionamos os jovens sobre o mesmo tema, ou seja, sobre o que é ser adolescente, a ideia de fase também apareceu, mas em menor número: apenas sete dos 29 estudantes a escolheram como definição, o que mostra uma maior variedade nas respostas. Apresenta-se também a associação entre ser adolescente e rebeldia, falta de responsabilidade ou crise:

“Ser adolescente é fazer algo diferente.” [estudante do 1ºA]

“Muito bom.” [estudante do 1ºA]

“Uma fase da nossa vida em que você começa a gerar conhecimento, a formular suas dúvidas e a ver e entender o mundo da forma que realmente é...” [estudante do 1ºA]

“Ser jovem e nao ter muita responsabilidade.” [estudante do 3ºA]

“ser curioso é querer sempre saber mais da vida.” [estudante do 3ºA]

“Uma coisa maravilhosa super adoro.” [estudante do 3ºA]

“Adolescente é ser jovem e curti a vida.” [estudante do 3ºA]

“Ser livre.” [estudante do 2ºA]

“Ser adolescente é ser feliz. É ter um pinguinho de irresponsabilidade. É curtir a vida com muita intensidade. É usufruir o melhor que a vida pode nos oferecer.” [estudante do 1ºA]

“Uma fase em que temos que aprender a conciliar coisas de nosso lazer com as responsabilidades, um treinamento para a vida adulta.”
[estudante do 3ºA]

“Há é estudar e pensar no que quer da vida.” [estudante do 2ºA]

“Começar Se conhecer na sociedade.” [estudante do 2ºA]

“Não ter muitas preocupações, aproveitar o máximo de tudo, se conectar...” [estudante do 2ºA]

“Ter uma mente mais madura e ao mesmo tempo confusa.”
[estudante do 1ºA]

“Uma confusão de ideias e pensamentos.” [estudante do 1ºA]

Percebemos também que algumas narrativas demonstram a ideia de fase, mas indicam uma perspectiva, mais positiva, da vida do jovem: momento em que se constrói uma identidade, que o jovem se percebe como sujeito e se cria curiosidade diante do mundo, do conhecimento. São marcadores que diferenciam o jovem como grupo em comparação com outros grupos etários, mas que, ao mesmo tempo, equiparam os jovens partícipes do mesmo grupo. No caso de nossa pesquisa, são jovens estudantes de uma escola pública de cidade pequena⁴. Todos têm celulares e acesso à cibercultura. Provavelmente, não há muita disparidade quanto à classe social, que pode ser considerada média-baixa⁵.

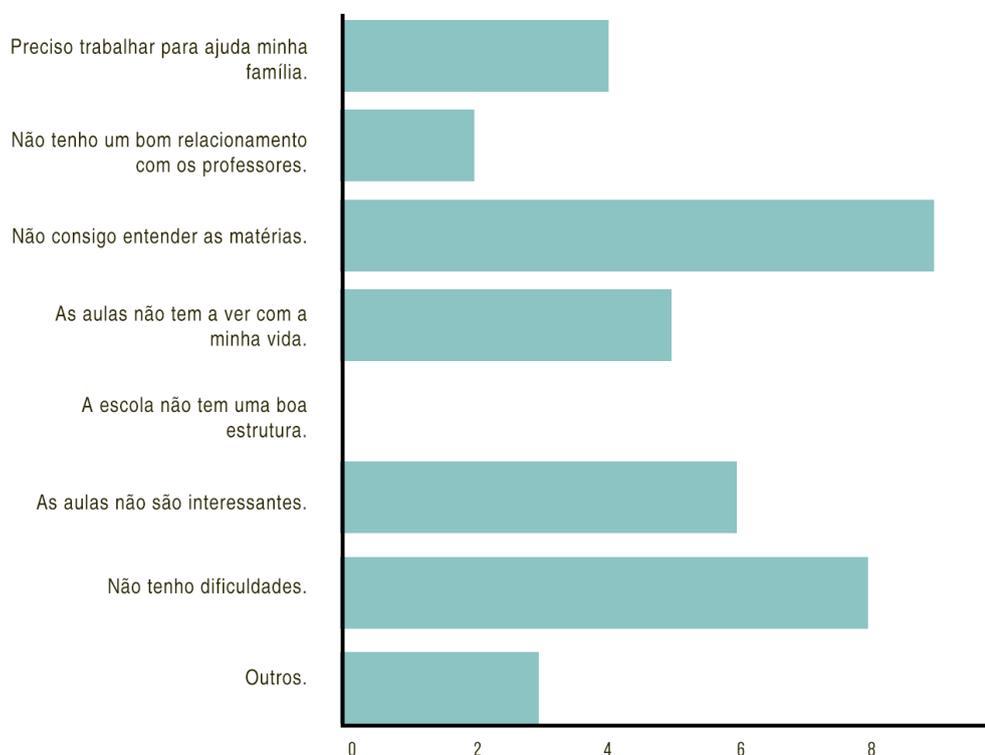
No gráfico abaixo, demonstramos as dificuldades que os jovens estudantes dizem enfrentar para continuar na escola, onde as barras indicam a quantidade de estudantes que assinalou determinada dificuldade. Nove estudantes indicaram que seu maior problema é *“não conseguir entender as matérias”*, enquanto cinco assinalaram *“as aulas não têm nada a ver com minha vida”* e seis marcaram a opção *“as aulas não são interessantes”*:

Gráfico 4 - Dificuldades relatadas pelos estudantes

⁴ Inajá é um município brasileiro do estado do Paraná. Sua população estimada em 2016 era de 3.128 habitantes.

⁵ Classificação da SAE: classe média-baixa, renda familiar até R\$ 1.764. A partir de 2014, até R\$ 2.674.

Dificuldades dos Estudantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir da aplicação de questionário

Perguntados sobre quais sugestões gostariam dar aos professores, onze estudantes afirmaram não ter nenhuma sugestão. Aqueles/aquelas que responderam sugeriram:

“Melhorar”

“Que dêem suas aulas com amor e carinho e acolha os alunos da melhor forma para que a aprendizagem possa se tornar agradável para aqueles que estão desanimado”

“Ter aulas mais atrativas, com brincadeiras entre outros”

“Tenham mais aulas dinâmicas”

“Que tenham ânimo, tenham vontade de dar aula, e façam com vontade o que são pagos para fazer”

“Aulas mais práticas”

“Dar aulas práticas faria muito bem a slaid”

“Aulas mais dinâmicas só que também diferenciadas, não sem a mesma dinâmica”

“Que eles sejam paciente com os alunos bagunceiro para nao atrapalhar a aula e a aprendizagem dos demais alunos”

“Ao explicarem algum conteúdo, relacionalos de alguma forma com o nosso dia dia. Pra mim quando eu aprendo para que vou usar aquilo, fica melhor para entender e lembrar do conteúdo.”

“Que eles saia da escola”

“Obrigada por tudo.”

Como podemos ver, são frequentes os pedidos de aulas atrativas, dinâmicas, relacionadas com sua realidade, seu cotidiano. Tendo em consideração os escritos de Abad (2003), acreditamos que a escola, ao não conseguir estabelecer relação significativa com as vivências, interesses e linguagem de seus jovens alunos, acaba criando rupturas entre o mundo escolar e o juvenil do estudante, rupturas essas que podem não ter volta e ter como consequência o afastamento do jovem daquela instituição.

A escola, acostumada a sua posição hegemônica de transmissora do saber, se ressentida da perda simbólica de poder frente aos meios de comunicação e as redes digitais. Disso decorre uma intolerância às condutas e modos de ser juvenis de seus estudantes, negando que a condição de jovens preceda a condição de aluno, e, além disso, de que ambas as identidades estejam intimamente ligadas, não sendo possível dissociá-las dentro das paredes da sala de aula, pois não existe processo educativo sem sujeitos concretos com seus próprios valores e saberes:

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. (MOREIRA, CANDAU, 2003, p. 161)

Apesar de parecer natural, a escola, como a temos hoje – com seus quadros-negros, filas de carteiras e um professor/professora dirigindo as atividades à frente da turma–, foi consolidada durante séculos, aos poucos foram se definindo seus tempos, suas metodologias, seus currículos e sua cultura. Contudo, este modelo consagrado pelo tempo e por gerações passadas parece não mais atender às nossas juventudes, que têm cada vez mais dificuldade de se adaptar a esse tipo de instituição hierarquizada.

Essa escola, dita tradicional, recebe um novo público que traz consigo experiências vividas diversas e diferenças em termos de etnia, classes sociais, gênero, religião, entre outros. E para que possamos compreender os sentidos que essa juventude heterogênea dá à escola e ao conhecimento é preciso considerar que os jovens veem suas vidas escolares a partir de seus diferentes contextos sociais. Da realidade que vivem, das interações com outros sujeitos e instituições depende a identidade de nossos jovens alunos. Assim, o famoso “interesse”, tão reclamado pelos professores, apenas ocorre se existirem circunstâncias para que tal se desenvolva.

Vale lembrar que nenhuma criança escolhe se matricular em algum colégio ou começa seus estudos por vontade própria. Esta é uma decisão tomada, invariavelmente, por algum adulto em sua vida que, por sua vez, considera uma decisão acertada. Ao passo que para alguns jovens estudantes a escola sempre representará uma obrigação imposta por outrem, para outros estudar pode estar ligado a uma melhor inserção no mercado de trabalho e sua mobilidade social, pode ser também um espaço de encontro com amigos, ou ainda um lugar de segurança quando se vive em locais em que o jovem se sente ameaçado ou é lesado.

Culpar os jovens alunos, suas famílias ou o Estado pelo seu desinteresse é de pouca serventia quando se tenta enfrentar os problemas cotidianos de ensino-aprendizagem. Não seria mais proveitoso encarar o desinteresse, a indisciplina, os conflitos em geral, e por fim o abandono escolar, como, em parte, resultado da dificuldade que as juventudes encontram para atribuir significado à escola e ao conhecimento que ela oferece? Quando os docentes veem os jovens alunos apenas como alunos, aplicando critérios rígidos de rendimento e comportamento, em detrimento de todas suas experiências juvenis, o bom aluno é o que serve no molde, enquanto o mau aluno deve ser excluído.

Portanto, a relação dos alunos com o saber e com a escola tem afinidade com seu cotidiano, suas experiências, sua forma de ver a vida e com as maneiras pelas quais a escola responde ou não às suas expectativas como local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de convivência. As percepções são tão distintas como são diferentes as escolas, os professores e os alunos, com suas histórias de vida e sua subjetividade. (ABRAMOVAY, 2015, p. 36)

Adultos e jovens convivem nos mesmos espaços, mas possuem vivências

diferentes, mantendo relações de formas diferenciadas. Para ensinar a juventude, precisamos dialogar e conhecer as maneiras pelas quais ela faz suas trocas culturais, já que melhor entender as juventudes que frequentam nossas escolas se mostra, ao mesmo tempo, um desafio e a solução para muitos dos conflitos existentes atualmente. Os adolescentes não são apenas sujeitos de direito como também sujeitos de cultura e suas referências extraescolares podem ser vistas como interferência na rotina escolar ou podem ser chances de mediação entre os diferentes espaços que as juventudes habitam enquanto jovens e alunos.

Carrano (2005) afirma que as instituições escolares e os currículos continuam insistindo em tratar, e julgar, as juventudes contemporâneas com os mesmos critérios e referências de gerações anteriores, forçando uma cultura escolar rígida sobre uma juventude que há tempos não cabe no molde. Alegando-se pensar no “futuro dos jovens”, futuro este tido como um diploma, emprego estável, organização familiar tradicional, tende-se a negar as práticas culturais juvenis correntes e que os jovens se orientam conforme seus próprios objetivos, em contextos de múltiplas influências externas e interesses.

Em geral, acreditamos que a escola deve ser o lugar de aprender coisas. De fato ela o é; entretanto, deveria ser também o espaço-tempo cultural onde seríamos estimulados a desaprender (dediscere), ou questionar, os vários condicionamentos sociais que nos afastam da autoconsciência e da solidariedade. A racionalidade das nossas pedagogias quer nos fazer crer que a aprendizagem restringe-se apenas a saberes situados fora de nosso corpo. Quantas vezes nos importamos mais com o que o nosso aluno sabe sobre os conhecimentos científicos do que sobre o seu conhecimento de si? (CARRANO, 2005, p. 7)

Quando vão à escola, os jovens levam consigo seu conjunto de experiências sociais e vivências que determinam sua condição quase que individual e exclusiva de ser adolescente. Assim sendo, não se poderia esperar que os jovens deixassem a sua realidade, o seu mundo, do lado de fora dos muros da escola, anulando-se como indivíduo e convertendo-se apenas em aluno, reconhecendo naturalmente a autoridade dos professores e a importância do conhecimento ali exposto, buscando eles mesmos atribuírem sentido aos conteúdos ensinados e estabelecendo as relações com sua vida cotidiana.

Em nossas práticas pedagógicas, mostra-se indispensável desconstruir relações hierárquicas entre o professor/adulto e o estudante/jovem e utilizar novas

abordagens, pois a escola tradicional ainda está presa às regras e normas que visam o controle e a homogeneização da juventude. Mesmo que discordem da afirmação, nos espaços escolares ainda reina aquilo que Bourdieu (2004) classificou como “estratégias da condescendência” frente às culturas não-escolares, exteriores, que podem até mesmo ser toleradas, mas apenas na medida em que não atrapalhem a lógica, o tempo e o espaço institucional posto.

Desta forma, nossas escolas não se configuram como locais de pertencimento, onde as liberdades podem ser exercidas, pois a relativa ignorância da instituição escolar e seus profissionais sobre os espaços culturais e símbolos nos quais os jovens estão imersos nos impede de considerá-los em sua plenitude. As juventudes, em sua plenitude, são silenciadas ou acolhidas por nós, docentes? Cabe destacar que não se trata de responsabilizar os professores por este estado de coisas, pois dispositivos dos órgãos públicos educacionais fazem com que o sistema escolar menospreze os jovens estudantes na sua identidade plural, nos seus modos de viver e de pensar.

Devemos nos libertar de estereótipos, quase sempre influenciados pela mídia, do jovem consumista, alienado, analfabeto político, rebelde, marginal. A juventude realmente não se interessa por política ou o faz de forma diferente das que as gerações anteriores estão acostumadas? Considerar os jovens como alienados parte de uma concepção única e rígida do que seria a prática política em nossa sociedade, que seria exclusivamente a tradicional. Estes estereótipos são inimigos dos educadores, pois passam uma falsa imagem dos sujeitos, negando-lhes o direito de fala, além de considerá-los incapazes de produzir orientações ou conhecimentos por si mesmos. As representações sobre e da juventude nem sempre mostram a realidade, surge daí a necessidade de nossa pesquisa.

Ao dialogarmos com a juventude, desmontamos pré-noções e representações dominantes sobre ela, superando os modelos com os quais os jovens já não se identificam. Ensinar requer uma predisposição para reconhecer que o que os jovens pensam e sentem têm tanta importância quanto o que sabem e o que não sabem, pois o que pensam e sentem é indissociável de seu saber. Como nos disse Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

(...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 67)

Os adolescentes contemporâneos lidam com uma multiplicidade de processos sociais, como a falência do Estado, as mudanças no papel da família e da religião, a força do mercado capitalista, a globalização, a velocidade dos meios de comunicação e o aumento da violência (como ameaça e atrativo), entre outros. É improvável compreender os processos sociais educativos escolares sem abordarmos os processos mais amplos da socialização do jovem, ou seja, não é possível compreender o que ocorre nas salas de aula sem ter uma perspectiva do entorno não escolar.

Problemas escolares com os adolescentes, muitas vezes, vêm da incompreensão dos contextos não escolares, ou do cotidiano dos jovens. Até que ponto eles podem se identificar com o espaço escolar ou considerá-lo interessante se a instituição não acolhe suas culturas, as silencia ou as torna invisíveis?

Nesse contexto, a tarefa de educar jovens hoje torna-se bastante complexa e desafiadora. Tem-se constatado que as mudanças aceleradas pelas quais vem passando a sociedade contemporânea afetam tanto os jovens quanto seus responsáveis e os profissionais que trabalham junto a eles, que, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com tais transformações. Particularmente, as questões referentes ao exercício da autoridade, à indisciplina e ao descompromisso com os estudos por parte dos jovens, bem como relativas à introdução de limites por parte de quem educa são recorrentes. Uma das maneiras de pensar sobre isso é pela via dos ideais, supondo que a escola e os professores não ocupam mais o lugar de ideal cultural sustentado socialmente, necessário para que possam constituir-se numa autoridade legitimamente sustentada. (COUTINHO, 2009, p. 144)

A escola espera alunos uniformes e o que recebe são indivíduos de múltiplas trajetórias e experiências. Escutar o jovem, portanto, se torna condição para seu reconhecimento como sujeito, pois o embate entre a cultura escolar estabelecida e as novas culturas juvenis é vazio e leva à derrota de ambos os adversários. Ao

ignorar as referências culturais dos alunos, amplia-se a distância entre as gerações, e ao se combater as referências juvenis, apresentando uma instituição distante dele – referência de um mundo que não lhe faz mais sentido – como única possibilidade de aquisição de conhecimentos importantes, não causa estranhamento o fato de que o resultado seja a apatia, o desinteresse, a indisciplina e até mesmo a violência, por parte dos que deveriam ser os maiores interessados. Para os adolescentes, a escola é apenas uma entre várias possibilidades de obtenção de informações. A menos atrativa, inclusive.

(...) a preponderância da mídia, fazendo com que, diferentemente do passado, a primeira formação do imaginário não passe mais pelo mundo familiar ou das culturas locais, mas seja dominada pelos meios de comunicação (imprensa, rádio, televisão, cinema, rede mundial de computadores). (...) Desse modo, se no século XX o direito à educação foi reconhecido e a escola foi a instituição central da vida em sociedade, no final desse mesmo século, decresceu a sua importância e ela deixou de ocupar a centralidade que antes exercia. (BITTAR, 2009, p. 87)

A incorporação de saberes e práticas culturais dos estudantes na articulação dos conteúdos curriculares, além de respeitar sua diversidade cultural, estabeleceria um ambiente em que os jovens perceberiam que seus saberes são acolhidos. A aprendizagem escolar precisa estabelecer uma ponte de ligação entre o universo jovem e o currículo, utilizando os conteúdos em situações cotidianas, fazendo das salas de aula um espaço de reflexão da própria vida prática dos estudantes. Retomando o pensamento de Carrano (2008), os currículos podem servir não somente como guias para a relação de ensino-aprendizagem, mas da mesma forma como políticas educativas e culturais que possibilitem ampliar o compartilhamento do conhecimento e o acesso de todos e todas ao capital material e simbólico da sociedade.

Provavelmente, as escolas são vistas pelos adolescentes mais como um espaço de interação social e de afetividade do que espaço de aprendizagem de um currículo científico estabelecido pela sociedade.

Aliada ao espaço, a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo. Há o predomínio do tempo presente, que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e

sobre a qual é possível concentrar atenção. (DAYRELL, 2007, p.1112)

Se, como afirmamos neste trabalho, as juventudes são historicamente vistas depreciativamente, as instituições escolares e seus profissionais não se mostram receptivos às suas formas de habitar tempos/espacos e viver as experiências escolares. E se estes jovens não consideram relevante o estudo do passado, como ensinar História, então? Este trabalho procura, não responder totalmente, mas fornecer elementos que possam contribuir para uma reflexão sobre isso.

2 AS REDES SOCIAIS ON LINE COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES DA JUVENTUDE

Douglas Kellner, que emergiu nos anos 1990 como importante estudioso dos fenômenos de mídia, afirma que, tradicionalmente, a formação da identidade era função da tribo, do grupo a que o indivíduo pertencia. Na modernidade, entretanto, a identidade está mais intimamente ligada à individualidade, ao estabelecimento de uma imagem particular, que, paradoxalmente, está extremamente ligada às culturas de consumo e da mídia. Concordamos com Kellner (2001), no entanto, acrescentamos que a construção da imagem individual só tem sentido quando se pensa em como o Outro nos reconhecerá. A imagem de si é um construto que se faz na relação com a Alteridade. (SILVA, 2000)

Embora de forma diferente, os sujeitos jovens continuam buscando o pertencimento a algum grupo e podemos dizer que o Facebook, no que diz respeito aos nossos sujeitos da pesquisa, é o lugar em que se expõe uma imagem de si para o grupo/comunidade virtual. A socialização pelos meios virtuais também não pode ser desprezada, pois permite que as pessoas, principalmente o jovem, se constituam como protagonistas sociais. (COUTO JUNIOR, 2013)

Recuero (2009), por exemplo, enfatiza que o antigo Orkut ou o Facebook apresentam mecanismos de personalização, de construção do eu, quando o usuário expõe publicamente seus perfis, constando seus interesses, predileções, posicionamentos. Nos perfis, criam-se “imagens do eu”, com fotos, breve autobiografia, informações sobre estudo e trabalho, interesses como música, livros e filmes e mesmo televisão. São formas de dar visibilidade ao sujeito, de tornar o eu visível ao Outro. Neste processo de relação entre o eu e o Outro, vão se construindo identidades.

2.1 A SOCIEDADE PERMEADA PELAS NOVAS TECNOLOGIAS: A INTERNET

A *web 2.0*⁶ facilitou o acesso às informações e seu compartilhamento, bem

⁶ De acordo com Alex Primo (2007), a Web 2.0 é um termo usado para designar a segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na internet, caracterizada por ampliar as formas de produção cooperada e compartilhamento de informações online. A expressão não se refere à uma mudança técnica, mas a uma transformação na maneira como ela é encarada por usuários e desenvolvedores.

como o fato de que os usuários passaram a participar ativamente como coautores de informações, formando uma rede de interação e interconexão na contemporaneidade (COUTO JUNIOR, 2013), atingindo o conceito conhecido como “ubiquidade⁷”, ou seja, a possibilidade, permitida pela web, de estar concomitantemente conectado e presente em toda parte. Ainda que a internet, na vida dos jovens, seja vista também de forma negativa, como alienante, superficial, fragmentada etc., existe uma forte compreensão de que pode, por outro lado, ser vista como espaço de comunicação em que os sujeitos vão (re)criando saberes (COUTO JUNIOR, 2013). Aos que destacam a solidão, o individualismo e o narcisismo como pontos fulcrais da internet, contrapõem-se outros que consideram importante “interagir com outras pessoas sem necessariamente estar fisicamente presente, mas virtualmente conectado”, desta forma criando “vínculos sociais mesmo quando os sujeitos estão geograficamente dispersos” (COUTO JUNIOR, 2013, p. 25).

Articulamos *Facebook* ligado à juventude, mas vale ressaltar que o uso das redes sociais/virtuais não são prerrogativa dos jovens. Aqui, retomamos a discussão realizada no capítulo anterior mostrando uma contradição da sociedade contemporânea: ao mesmo tempo em que existem representações/imagens negativas em relação ao jovem, a juventude é o ideal da sociedade como um todo, como modo de se vestir, de lazer, linguagem, saúde, relacionamentos amorosos etc. O adulto quer ser jovem nos seus aspectos positivos, na inteligência vivaz, na sexualidade, na aventura, o que Maria Rita Kehl chama de “*teenagização*” da cultura ocidental (1998; 2006). Kehl (2006) considera que atualmente ser jovem virou *slogan*, clichê publicitário, um imperativo categórico:

Difícil precisar o que é juventude! Quem não se considera jovem hoje em dia? O conceito de juventude é bem elástico: dos dezoito aos quarenta, todos os adultos são jovens. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia de mercado onde todos querem se incluir (KEHL, 2006, p. 89).

Usar o *Facebook* pode ser indicativo dessa “juventude” que se entranhou na

⁷ Sobre o assunto, ver Lucia Santaella: Desafios da ubiquidade para a educação. Revista Ensino Superior Unicamp, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf> Acesso em: 29 de abril de 2020.

cultura como modo de ser, implicando rapidez, dinamismo, consumismo, hedonismo, além da espetacularização de si por meio das imagens e postagens, de modo a marcar o que é idêntico e o que é estranho em relação ao outro.

Alguns autores entendem que, na internet encontra-se um grande trânsito de níveis, gêneros e formas textuais que produzem e é produzido por um novo paradigma cultural (CHARTIER, 2003), a partir dos quais, Ramos (2015, p. 31) considera que a cibercultura apesar de ser um artefato cultural ligado ao nível mercadológico, alimentando um universo simbólico que é objeto de consumo maciço, um investimento tecnológico de expansão ininterrupta e um terreno de enfrentamento político e de intervenção cultural, o processo de projeção, fabricação, difusão e consumo da cibercultura depreende: diferentes (nem superiores e nem inferiores) racionalidades, experiências, percepções, intersubjetividades e sociabilidades, formando um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de aprender e conhecer” (MARTÍN-BARBERO, 2001 apud RAMOS, 2015).

A cibercultura promove uma “aceleração de ritmos”, de certa forma, rompendo com o tempo cronológico, linear, causal, diacrônico, quantitativo e remete a outra experiência do tempo, sincrônico, plural, qualitativo, multicausal. A realidade passa a ser interpretada como relativa, transitória, volátil, fluida. Essas mudanças no modo de apreensão do real denotariam a expressão de uma nova episteme, e o hipertexto eletrônico poderia ser admitido como “metáfora válida” da forma de conhecer a realidade do momento histórico atual. Para Martín-Barbero, as narrativas televisivas já teriam o mesmo pressuposto/paradigma, desacreditando as metanarrativas: “o fluxo televisivo constitui a metáfora mais real do fim dos grandes relatos”, principalmente porque transforma “o efêmero em chave de produção e em proposta de gozo estético” (2001): a concepção é de que ou a televisão, ou o mundo digital, ou ambos, interferem e influenciam o teor da mensagem, os modelos de leitura, conhecimento e linguagem, além de que “contaminam” outros materiais comunicacional-midiáticos (MARTÍN-BARBERO, 2001 apud RAMOS, 2015, p. 65).

Para Santaella (2007, p. 131), é como se a cultura midiática fosse um período de passagem para a cibercultura, impossível ainda precisar, analisar e vivenciar, revelando “uma dinâmica de aceleração de tráfego, das trocas e das misturas entre as múltiplas formas, estratos, tempo e espaços da cultura” e, por conta disso mesmo, “a cultura midiática é muitas vezes tomada como figura exemplar da cultura

pós-moderna” (SANTAELLA, 2003, p. 59).

Esses autores nos mostram a propensão da cibercultura à fragmentação, relacionando-a com o questionamento em relação aos critérios de verdade. Contudo, por mais intermitente que a leitura hipertextual possa ser, podemos apostar na capacidade de o sujeito, quando preparado para o ambiente virtual, possa relacionar, associar, articular saberes de forma elaborada, produzindo explicações ou conhecimentos plurais e complexos.

A memorização de trajetos para não se perder na significação do texto-primeiro, a escrita parecida com o falado, o uso de logogramas e abreviações, a constante execução de ações de selecionar, religar, sintetizar, comentar, fazer triagem, associar, exigem e produzem novas habilidades de escrita e leitura, novas categorias intelectuais, em que se sobressaem os princípios da indeterminação e da transitoriedade. (RAMOS, 2015, p. 68)

Se, de um lado, teríamos critérios bem definidos sobre a verdade e, de outro, o relativismo como rompimento com a verdade única, propiciado pela cibercultura, podemos refletir sobre o que Rüsen propõe no caso do conhecimento histórico: nem apenas verdade, objetividade, nem apenas ficção, subjetividade, mas a busca pela plausibilidade sem descartar a boa retórica. O historiador constrói seu texto como resultado de sua pesquisa, também utilizando recursos discursivos com “força de convencimento”. Para além da relevância cognitiva, que implica no conteúdo empírico e na forma explicativa da história, o autor destaca a relevância comunicativa. A “qualidade literária” do discurso ou narrativa histórica lida com o aspecto sensorial, simbólico e representativo do público-alvo, portanto, interfere de forma pré-cognitiva no modo de pensar historicamente. Mas esta narrativa histórica regulada pela estética e retórica não basta para construir uma explicação histórica, pois a verdade ainda é uma pretensão do Historiador. Enfim, a racionalidade metódica na pretensão de verdade e as formas de apresentação da história envolvendo estética e retórica, constituem componentes intrínsecos à construção do discurso histórico, independentemente do tipo de destinatário (RÜSEN, 2007).

Em outras palavras, a internet não conduz a um pensamento linear, mas seu paradigma de labirinto pode ser canalizado para um pensamento em que pesa “a transversalidade, a flexibilidade, as convergências, os diversos pontos flutuantes de associação” (RAMOS, 2015, p. 204). É certo que a linguagem da cibercultura é mais

atraente e coerente para os sujeitos contemporâneos, portanto, sua “retórica” é muito mais aceita, em especial, entre os jovens.

Converter saberes deslocados, desterritorializados em saberes elaborados, demanda investir na educação que considera este universo cultural da maioria dos jovens alunos (pelo menos, no caso de nossos alunos investigados). Portanto, segundo nossa visão, a internet, o *Facebook*, os chamados *memes*, podem ser transformados em ferramentas de cooptação e construção do conhecimento histórico, pois mais próximos do aluno.

2.2 INTERNET E ESCOLA

Segundo Couto Junior (2013, p. 34), a cibercultura vem mudando a relação que o jovem tem com o saber, pois possibilita a “colaboração em rede, sem linearidade e centralidade, rompendo com a ideia de que o conhecimento se transmite unidirecionalmente”. Reconhecendo os jovens como sujeitos sócio-históricos, ainda conforme o autor, podemos compreendê-los como “produtores de sentido e autores que tecem coletivamente saberes, deixando marcas manifestações culturais nas redes sociais digitais” (COUTO JUNIOR, 2013, p. 37).

Para Franco (2014), os professores não são mais os únicos veículos de informação dos alunos, sendo o conhecimento histórico do aluno agora construído de uma mescla entre o que o professor fala em sala de aula e as informações com que entra em contato por outros setores culturais, “como os meios de comunicação, a família, a igreja, os sindicatos e os partidos políticos. [...] a consciência histórica se forma em cada um destes espaços” (FRANCO, 2014, p. 92). Argumenta Sussai (2019):

Temos que nos atentar para as formas de elaboração da história em todos os meios. Os professores não são mais considerados os ‘senhores da razão’ para os alunos. Estes se formam historicamente (e agem politicamente) a partir de páginas do *Facebook*, vídeos do *YouTube*, entre outros. (SUSSAI, 2019, p. 35)

A relação dos jovens com as redes digitais permanece uma dificuldade para as instituições escolares, gerando tensões entre o estudante real – influenciado pelo processo de midiaticização da cultura, que se expressa, constrói laços sociais, identidades (individuais e coletivas) e interações (familiares, políticas e escolares, entre outras) em um ambiente digital – e o estudante idealizado pela escola, aquele

que aceita passivamente o papel naturalizado de aluno, percebendo-se invisível e irrelevante frente aos currículos, propostas educacionais e práticas pedagógicas. É reflexo dessa relação tumultuosa, a criação, no Paraná e em outros estados, de leis que limitam o uso do celular em sala de aula, muito embora esteja previsto o uso para fins didáticos⁸.

Não se trata apenas de lançar mão das tecnologias para ensinar os conteúdos, mas de compreender os modos de ser jovem e de ser aluno dos nossos estudantes, pois eles percebem a escola de maneira diferente e, do mesmo modo, possuem novas maneiras de apropriar-se dos conteúdos escolares. Práticas que acontecem fora do espaço escolar devem chamar a atenção dos profissionais da educação, pois é de sua responsabilidade o maior conhecimento dos sujeitos aos quais lecionam.

Também não é o caso afirmar que a escola ignora a importância das redes sociais no cotidiano juvenil, ao contrário, os educadores reconhecem o peso que as mídias digitais têm para seus estudantes. O obstáculo ao ensino é que esta importância, como tudo que pertence à juventude/adolescência, é vista como algo negativo, na verdade um empecilho, não uma oportunidade. E, mesmo com a relativa indiferença da escola com relação à vivência conectada de seus estudantes, estes não deixam de integrar ao seu espaço *online* elementos de sua vida escolar, pois não hesitam em usar a internet para pesquisar temas de tarefas e avaliações e perguntar datas de entrega de trabalhos para os colegas, conciliando as identidades de aluno e jovem sem maiores traumas, além de buscarem, também, socializar com colegas e professores em espaços extraclasse, inclusive pelas redes sociais.

Os jovens são os sujeitos que se veem mais cotidianamente afetados pela midiaticização em seus mapas de referências culturais e identitários. Eles navegam em rotas que se cruzam, entre espaços midiáticos e escolares, promovendo trocas e interações (extensas e intensas, de inclusão e/ou exclusão) entre virtualidades e realidades cotidianas, identificando-se com diferentes papéis sociais e grupos de relacionamentos, como as inscrições de perfis de suas turmas escolares no *Facebook*. (...) De seu lugar experiencial, o virtual e o real se aproximam nos sujeitos jovens como dois polos das mesmas interações. (SOUSA; LEÃO, 2016, p. 298)

⁸ Lei Estadual nº 18.118/2014-PR, de 24 de Junho de 2014. Disponível em: <http://www.comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=11862#lei_18118_2014> Acesso em: 30 de abril de 2020.

Esta nova forma de ser jovem-aluno acarreta novas possibilidades práticas de ensino, novas maneiras de interação com o conhecimento e pode oportunizar uma abordagem que aproxime o cotidiano escolar, das salas de aula e dos currículos, aos meios de vivência digital e das experiências dos estudantes.

Compreender os espaços culturais e simbólicos das juventudes e associá-lo aos tempos e espaços tradicionais das instituições escolares pode fazer com que os alunos e alunas vejam mais sentido nos temas trabalhados, lançando mão deles para analisar suas realidades particulares, pois os jovens necessitam de uma escola que seja feita *para* eles, não *apesar* deles, que proporcione um espaço de reflexão de seu dia-a-dia.

Usar a internet, e especificamente as redes sociais, entre elas o *Facebook*, para promover questionamentos e discussões críticas por parte dos estudantes oferece um novo modelo de relação entre professor/aluno e aluno/conhecimento, não hierárquico, mas horizontal, onde os estudantes deixam de ser passivos e passam a ter papel ativo, assumindo uma postura indagativa dialógica sobre o conhecimento e se percebem como acolhidos pelos ambientes escolares e por seus professores. (FRANCO, 2014)

2.3 AS REDES SOCIAIS COMO O *FACEBOOK*

Em sua página oficial, o *Facebook* se define como um serviço que tem por missão “dar às pessoas o poder de criar comunidades e aproximar o mundo”⁹. Apesar de sua origem norte-americana, mais de 80% dos seus utilizadores atuais residem fora dos Estados Unidos e compartilham diariamente quatro bilhões de formas de conteúdo, incluindo o envio de 250 milhões de fotografias. (CORREIA; MOREIRA, 2014)

Contando com 120 milhões de usuários no Brasil (STATISTA, [2019?]), dentre os quais 10 milhões estão entre a faixa de 13 a 17 anos (We Are Social, 2018), o *Facebook* pode ser definido como uma rede social, ou seja, um *website* onde seus utilizadores criam perfis e publicam inúmeras informações sobre si, além de também interligarem os próprios perfis aos de outros usuários. Correia e Moreira (2014) constatam que o

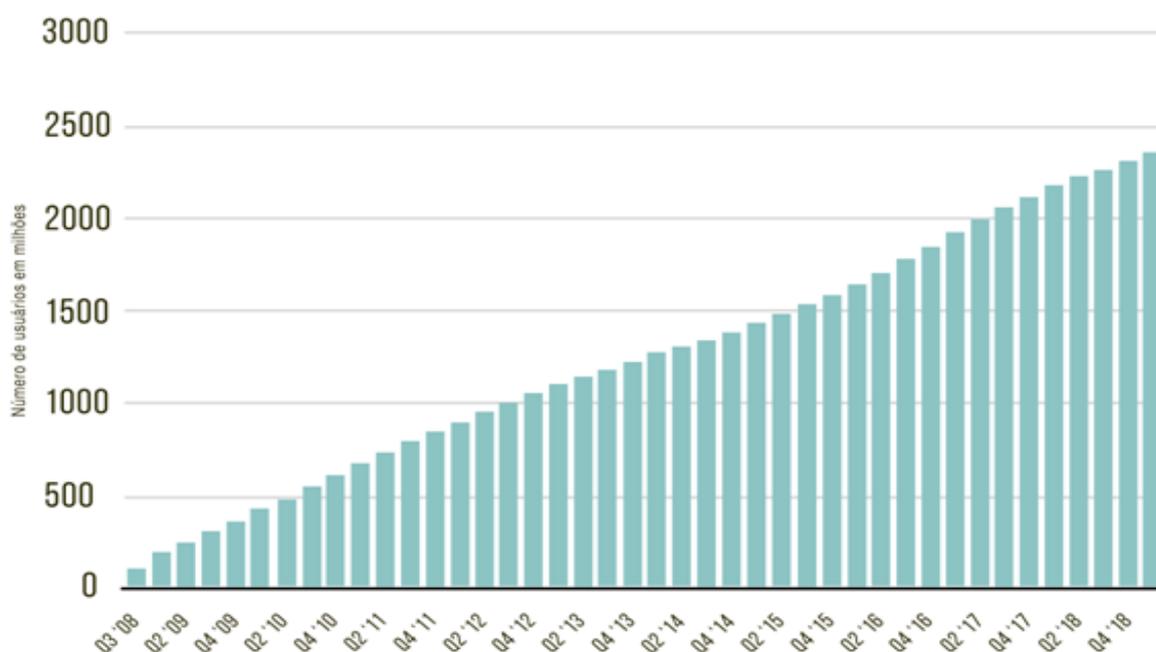
⁹ Disponível em <https://www.Facebook.com/pg/FacebookappBrasil/about/>. Acesso em 30 de nov. de 2019.

Facebook pode ser definido como um website, que interliga páginas de perfil dos seus utilizadores. Tipicamente, é nestas páginas que os utilizadores publicam as mais diversas informações sobre eles próprios, e são também os utilizadores que ligam os seus perfis aos perfis de outros utilizadores. (CORREIA; MOREIRA, 2014, p. 168)

Seu fundador, o norte-americano Mark Zuckerberg, e seus colegas Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Chris Hughes e Dustin Moskovitz, inicialmente, criaram uma página chamada *Facemash* para conectar os estudantes da Universidade de Harvard, que usavam o *website* para votar no colega mais atraente com base em duas fotografias colocadas lado a lado, o que atraiu, em apenas 4 horas online, 20 mil visitantes. Esta ideia de rede social será a base do *TheFacebook.com*, que rapidamente se espalhou por outras instituições de ensino, contabilizando 800 universidades e 22 mil organizações comerciais, em 2005, até que, em 2006, sua última expansão relevante, permitiu o acesso a qualquer usuário com idade superior a 13 anos e endereço de e-mail válido.

Abaixo, vemos o crescimento bimestral da plataforma ao longo de um período de dez anos. O site chega a mais de 2 bilhões de usuários no intervalo de tempo de 2008 a 2019, tornando-se a maior rede social mundial.

Gráfico 5 - Crescimento do número de usuários do Facebook (2008- 2019)



Fonte: <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>

De acordo com Recuero (2009) as redes sociais pressupõem a existência de

dois elementos, os atores e suas interações digitais, cujos aspectos individuais e coletivos transformaram a organização do cotidiano contemporâneo e as mobilizações sociais (e políticas), além das construções identitárias dos sujeitos. As redes sociais pressupõem a existência de três fatores: 1) permitir que seus utilizadores criem perfis individualizados que os representem; 2) que sejam públicas e publicizadas na internet; 3) que os utilizadores possam interagir uns com os outros por meio da plataforma. As redes sociais, então, seriam *representações* dos sujeitos e das conexões estabelecidas por eles, espaços de interações e falas públicas que permitem aos utilizadores expressar facetas de sua personalidade/identidade.

Ascende à nova importância, assim, a sociabilidade gerada nas redes sociais, já que esta grande quantidade de usuários fornece aos pesquisadores interessados no estudo do comportamento humano uma primorosa oportunidade de observar e analisar as formas de utilização desta ferramenta por parte de seu público:

A medida que os cientistas sociais avaliam o impacto desta rede em termos sociológicos, reconhecem a sua utilidade como ferramenta de observação comportamental, de teste de hipóteses e de recrutamento de participantes num ambiente natural. (CORREIA; MOREIRA, 2014, p. 168)

Entre as possibilidades de interação, o *Facebook* oferece desde as mais simples, como o “cutucar” e o enviar mensagens, “curtir” publicações dos amigos adicionados, comentar e compartilhar as mesmas, páginas de jogos, até a compra e venda de itens em seu *marketplace*, sendo possível descobrir produtos à venda em regiões próximas, por geolocalização, adicionar fotos, descrição e preço. Segundo Ries (2010), em 2010, existiam mais de 900 milhões de elementos virtuais na rede social, entre perfis, grupos e páginas de fãs, com os quais os usuários da rede poderiam interagir.

À vista da presença do *Facebook* no cotidiano dos indivíduos das sociedades contemporâneas, esta rede social é apropriada por seus utilizadores, os quais geram práticas que dão um novo significado aos seus usos, reconstruindo de forma dinâmica e sistêmica seu impacto no mundo real. As conexões *online* tornam-se canais de informação entre os utilizadores da plataforma, pois ao adicionar um indivíduo à sua rede de conhecidos, se passa a ter acesso a tudo aquilo que o adicionado publica na rede e vice-versa.

Além disso, a estrutura da plataforma faz com que as conversações e

publicações criadas permaneçam e sejam passíveis de busca, reprodução e compartilhamento, independentemente da vontade (e da presença) dos indivíduos criadores. Esta facilidade de reprodução torna as conversações progressivamente mais públicas, acumulando opiniões e gerando debates síncronos e assíncronos nas conversações em rede.

Ainda de acordo com Recuero (2009), *curtir* uma publicação é uma ação positiva que agrega valores à relação entre o sujeito que *post*a e o que *curte*, no sentido em que a *curtida* age como legitimação e aceitação da informação divulgada, enquanto que o *compartilhar* tem o papel de dar visibilidade à publicação, ampliando seu alcance dentro da rede para um público maior e, talvez, carente daquele conteúdo. Mesmo nos casos em que o compartilhamento ocorre como forma de contestação, ainda assim o objetivo é dilatar as possibilidades de debate em torno da *postagem* original.

Devida à própria natureza das plataformas digitais, quanto mais o usuário está conectado, maiores suas chances de receber conteúdos que circulam pela rede e também maior é sua visibilidade. Esta visibilidade tem forte apelo aos jovens – ou ao adulto que quer seguir um modelo de ser jovem –, que consideram um aspecto positivo a grande quantidade de relações, ou amigos, nas redes. O surgimento da internet e a velocidade com que ela permite que informações sejam compartilhadas criaram uma enorme diversidade nos canais de comunicação, nas formas de circulação do conhecimento entre os diferentes grupos sociais e na construção de suas identidades.

Dessa maneira, as redes sociais permeiam de forma heterogênea o cotidiano dos estudantes pesquisados, entretanto podemos afirmar que a midiaticização da cultura juvenil contemporânea trouxe um grande impacto às relações com as formas de escolarização e as vivências escolares da juventude, as quais não podem ser dissociadas de experiências de estudantes como sujeitos, pois não há como separar os alunos que recebemos na escola do jovens que são no cotidiano, já que, de acordo com o questionário que aplicamos à 64 alunos do Ensino Médio, 83% têm acesso ao *Facebook*, onde 26% deles passam de 2 a 4 horas e 21% dos jovens-alunos chegam a passar 12 horas de seu dia.

(...) existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e

atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1109)

Além das condições de classe, sexo, religião, gênero e etnia, também é oportuno considerar os estudantes em seu *status* de sujeitos conectados, com tempos e espaços singulares de relações, pessoais ou *online*, que afetam diretamente suas formas de expressão e de percepção do conhecimento escolar, já que possuem fontes diversas de informações, tanto nas esferas locais quanto nas globais. Ensinar para a juventude torna-se mais difícil se são ignorados os diferentes modos pelos quais ela se informa e posiciona sobre temas correntes, assim como em quais espaços ela participa de debates vigentes na sociedade à sua volta.

2.3.1 Os memes

A expressão *meme* é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIFs¹⁰ relacionados ao humor, que se espalha via Internet. É o que os jovens chamam de “zueira” e pouco considerado do ponto de vista científico, a respeito de seus usos e apropriações, bem como seus efeitos. Souza (2013) considera que o termo “meme” apareceu pela primeira vez em 1976, com Richards Dawkins em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta). Embora Dawkins tenha definido o “meme” como uma unidade de transmissão cultural ou uma unidade de imitação, alguns estudiosos em *Memética* (termo que se refere ao estudo formal dos *memes*) têm variado sua significação (SOUZA, 2013). Os *memes* são histórias, canções, hábitos, habilidades, invenções e maneiras de fazer coisas que copiamos de uma pessoa por meio da imitação, mas podem ser, não uma cópia ou imitação, mas frases, gírias, *slogans*, fragmentos com algum conteúdo humorístico. Por isso, neste trabalho, os textos mêmicos são tidos como fragmentos textuais repetidamente replicados através de redes sociais, principalmente no *Facebook*.

Os *memes* são então “ideias concentradas”, é o resumo de um posicionamento, que pode ser político ou histórico, no caso da ditadura Civil-Militar, e quando o postados no *Facebook*, “nós nos tornamos meros hospedeiros das ideias

¹⁰ Graphics Interchange Format ou GIF é um formato de imagem de bitmap que foi desenvolvido por uma equipe do provedor de serviços *online CompuServe*, liderado pelo cientista de computação americano Steve Wilhite em 15 de junho de 1987.

que saltam de cérebro para cérebro as quais estão em constante processo de recombinação e transformação na tentativa de sobrevivência” (SOUZA, 2013, p. 132), ou seja, algo – uma ideia, uma instrução, um comportamento, uma informação – é passado adiante. Segundo o autor, este “passar adiante” torna-se uma força poderosa no sentido da formação cultural e ideológica:

Ao serem mêmicos, evidencia-se o caráter replicador destes componentes que são passados de indivíduo para indivíduo em ambiente virtual por questões de filiação e adesão aos sentidos expressos pelo conteúdo dos “memes” – ou seja, as formações ideológicas presentes nas formações discursivas destes fragmentos. Fato é que a Internet possibilita a cooperação mútua, a construção coletiva de conhecimento, fomentando os debates e ampliando, assim, o campo de evolução dos “memes”. (SOUZA, 2013, p. 134)

Ao compartilhar um meme ou mesmo ao curtir-lo, o usuário mostra a sua adesão ao seu conteúdo, significando sua afirmação, repetição, disseminação. Os “emojis”, também chamados de *emoticons* ou *smiley*, são uma forma de comunicação paralinguística, uma sequência de caracteres tipográficos ou também, uma imagem (usualmente, pequena) que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. (SUSSAI, 2019)

Atualmente, existem outras “reações” possíveis no *Facebook* além do curtir () ou gostar de uma publicação. O botão “gosto”, o mais antigo e o mais conhecido, aponta para o número de “curtidas” que uma página ou uma publicação possui. Além dele, existem outras cinco “reações”, que surgiram de uma necessidade de demonstrar sensações que estavam “caladas”, do ponto de vista da linguagem simbólica que é predominante na *web*:

- “Amei” 
- Achei engraçado ou estou debochando: “Haha”  ,
- Me espantei, fiquei impressionado: “Uau” 
- Fiquei “Triste” 
- Fiquei com raiva: “Grr” 

O uso destes *emojis* mostra a posição do usuário “economizando” a escrita, o

que nos reporta ao que já discutimos anteriormente: a aceleração do tempo, a rapidez das associações possíveis mediante determinado conteúdo. Mesmo os comentários, em forma de escrita, são mensagens reduzidas, são sínteses próprias do texto virtual. *Memes* e *emojis* formam uma rede de significação, de consenso ou dissenso, de aceitação ou rejeição. Importante ressaltar que o *Facebook* nunca criou um botão *descurtir*, embora outras redes como *Youtube* possuam esse botão. A primeira rede a ter o botão (descurtir) foi a REDDIT, já em 2010.

Optamos por tratar de *memes* que dizem respeito à Ditadura Civil-Militar, pois em nossa experiência em sala de aula, bem como no questionário aplicado por nós entre os alunos e na Pesquisa “Projeto Residente”, foi um tema que se apresentou problemático do ponto de vista da ciência da História. Além disso, percebemos que os *memes* sobre a temática são constantes. Um conteúdo histórico, geralmente tratado pela historiografia especializada ou pela escola, por meio do livro didático, transforma-se em conteúdo propagado virtualmente, fora do controle da História como ciência. Estes conteúdos podem ser próximos da História como ciência, mas também se apresentam questionáveis sob o prisma científico.

Para Malerba (2014), existe uma

recente explosão ruidosa de formas populares de apresentação do passado. Esses mesmos fenômenos acontecem em maior ou menor medida no Brasil: constata-se uma sensível demanda social por história nos mais diversos espaços de formação de opinião fora das universidades, novos lugares de exercício da profissão, uma demanda crescente de consumo popular de história [...]. (MALERBA, 2014, p. 32)

Também para Liddington (2011, p. 31), os últimos anos presenciaram uma “explosão de representações populares do passado”. Filmes, documentários, programas de TV, romances históricos, histórias em quadrinhos, entre outros materiais, passaram a difundir cada vez mais determinadas noções de história e estas são bastante presentes no *Facebook*, por intermédio dos *memes*.

Este interesse em relação ao passado se tornou mais potente com os acontecimentos políticos brasileiros, principalmente da última década. As disputas políticas encontraram na cibercultura um terreno propício para se alastrarem, muitas vezes, em forma de humor, ironia ou sarcasmo nos *memes*. Zahavi (2011, p. 53) escreve que as concepções históricas que circulam na sociedade demonstram

“disputas vigorosas, na qual adversários ideológicos lutam pelo legado, patrimônio e memória pública de acontecimentos ocorridos há muito ou há pouco tempo, e que ainda estão de desdobrando”, como é a temática da Ditadura Civil-Militar. Apresentam-se: “Disputas explosivas, e às vezes violentas,” que “surgem em torno de assuntos ligados às comemorações históricas, à seleção e ao planejamento de patrimônios históricos, e a narrativas documentais de vários tipos.” (ZAHAVI, 2011, p. 56).

Pensar no ensino de história em tempos em que a cibercultura media os saberes, nos remete, necessariamente aos conteúdos históricos veiculados em suportes comunicacionais, como o *Facebook*. Neste suporte, noções, crenças, concepções históricas são divulgadas, compartilhadas, internalizadas, transgredidas, refutadas. É um conjunto de saberes nem sempre pautado na História como ciência. Podem ser saberes paralelos àqueles que se desenvolvem na academia, na escola, nos materiais didáticos. Porém, podem formar a consciência histórica do sujeito.

Por consciência histórica, entendemos que é a “constituição de sentido sobre a experiência do tempo” (RÜSENA, 2010, p.104) e este sentido pode ser apreendido em várias esferas sociais. Rüsen (2010a) complementa que a “consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. O autor nos mostra que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes” (2010a, p. 91).

Quanto à concepção sobre Ditadura Civil-Militar, hoje vemos, em passeatas, na mídia, nos discursos políticos, uma exaltação dela, a ideia de que “deveria voltar” para dar conta da crise política, econômica e de segurança, o que nos remete ao “fortalecimento de certa nostalgia por um passado idealizado, construído pela supervalorização dos relatos e da memória” (WANDERLEY, 2016, p. 213). Este tipo de retórica também vem sendo difundidas por páginas do *Facebook*, nas postagens, nos *memes*, nos comentários.

Sobre essa produção de narrativas com conteúdos históricos no ambiente virtual, Pereira (2017, p. 65) pensa que é comum o fato de que “grupos e indivíduos produzam e reproduzam discursos que se utilizam de elementos da História como disciplina, mas que de tão distantes de suas premissas teóricas e metodológicas, beiram a inviabilidade racional”. Sussai (2019) diz que a popularização da internet

facilita o acesso às notícias, à comunicação, à liberdade de expressão, ou seja, existe certa democratização, mas esta pode engendrar discursos vários, inclusive de desinformação ou mesmo de ódio. Segundo Pereira (2017, p. 65), “a História, e principalmente sua tradição disciplinar, é apropriada como legitimadora de narrativas infundadas, sem nenhum ou quase nenhum aparato científico”, que na maioria das vezes “se dizem basear em premissas históricas, mas que não passam de elucubrações muitas vezes politicamente intencionadas e enviesadas”.

Quanto aos *memes*, suas mensagens podem “ganhar proporções incalculáveis” (SOUZA, 2013, p. 138), formando opiniões, veiculando *Fake News*, consolidando, por vezes, concepções infundadas sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira. Nossos alunos podem ter acesso a este tipo de informação, mas será que a assumem como corretas? Se assumem, como podemos reverter o senso comum problemático em senso crítico/histórico?

3 O CONSERVADORISMO E O LIBERALISMO (NAS REDES E FORA DELAS)

Nas páginas a seguir serão discutidas questões acerca do crescimento dos movimentos conservadores/liberais na história recente do Brasil e o papel das redes sociais, em especial o *Facebook*, neste crescimento. Acreditamos que o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, e a eleição de Jair Bolsonaro à presidência do país, em 2018, são exemplos do fortalecimento dos discursos conservadores na opinião pública, opinião esta que sofreu interferência gerada a partir das redes *online* com a publicação e compartilhamento extensivo de *memes* representativos do pensamento conservador. Tomaremos, em especial, a análise do nascimento e atuação do Movimento Brasil Livre como exemplo de difusores de *memes* políticos conservadores na sociedade brasileira.

3.1 CONSERVADORISMO E LIBERALISMO

Na última década, testemunhamos o fortalecimento dos discursos ditos liberais e conservadores na sociedade brasileira, que, além de ganhar espaço na política e na economia, também refletem na sociedade em geral e nas redes sociais a que nos referimos anteriormente. A eleição de Jair Bolsonaro para a presidência do Brasil e o surgimento de movimentos como o Movimento Brasil Livre – MBL e o Escola Sem Partido são demonstrações deste fortalecimento conservador.

Entretanto, antes de nos debruçarmos sobre estes fenômenos, faz-se necessário discutir acerca dos significados de termos tão polissêmicos quanto conservadorismo e liberalismo, uma vez que a variedade de sentidos atribuídos a eles dificulta sua compreensão. Um indivíduo pode apresentar comportamentos ditos ousados ou progressistas em suas relações familiares e sexuais e, por outro lado, promover um discurso tradicionalista em relação à política ou economia e vice-versa. Da mesma forma, nem toda mudança chamada de progressista é, necessariamente, positiva para sociedade, ou deixa de ser conservadora em sua natureza, haja vista as reformas trabalhistas e previdenciárias liberais pelas quais o Brasil passou recentemente, que, ditas progressistas, na verdade representaram o retrocesso e a perda de direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil.

O liberalismo encontra suas origens históricas no Iluminismo europeu e nos conflitos, ao longo dos séculos XVII e XVIII, entre os empreendedores capitalistas

desejosos do mercado livre e a aristocracia feudal fortemente enraizada na sociedade do período. Reflexo da consolidação da força econômica da burguesia frente à aristocracia amparada no absolutismo monárquico, o liberalismo buscava ampliar as liberdades individuais, a separação e independência entre três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), o direito inalienável à propriedade privada e a livre concorrência, como princípios básicos para aliar os interesses individuais e coletivos e gerar o progresso da sociedade como um todo.

Segundo o princípio do *laissez-faire*, não há lugar para a ação econômica do Estado que deve apenas garantir a livre-concorrência entre as empresas e o direito à propriedade privada, quando esta for ameaçada por convulsões sociais. (...) Só assim poderia o *homo oeconomicus*, livre do Estado e da pressão de grupos sociais, realizar sua tendência natural de alcançar o máximo de lucro com o mínimo de esforço. (SANDRONI, 1989, pp. 174-3)

Referindo-nos aos conservadores, de acordo com o verbete *conservadorismo*, escrito por Tiziano Bonazzi para o Dicionário de Política de organização de Norberto Bobbio (1976), o termo “Conservadorismo designa ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras” (Bonazzi, 1993, p. 242). Partindo da compreensão histórica da ideia, entende-se a origem do conservadorismo como uma crítica ao Iluminismo e à Revolução Francesa, sendo assim uma resposta ao processo de laicização do pensamento político europeu, a partir do século XVIII, quando pensadores como Edmund Burke (1729-1797) buscavam manter-se ligados a um ideal de moral estável e tradicional, sendo a ação política não totalmente independente da vontade divina.

Como toda atividade humana, o desenvolvimento do pensamento do conservador está intimamente ligado ao seu tempo histórico, além da posição que ocupa na sociedade, porém não se mantém exclusivo a nenhuma classe social, pois, devido ao seu apelo à tradição e ao senso comum, o conservadorismo é um importante elemento cultural, agindo nas disputas de condições simbólicas entre os indivíduos, nas normas e regras estabelecidas, formas de agir e de pensar:

O conservadorismo é reproduzido como argumento de um discurso que ultrapassa as questões de classe, encontrando os temas abstratos de sobrevivência que estão em disputa no campo da cultura, em especial nas diferentes demandas dos grupos

minoritários: mulheres, homossexuais, negrxs, etc. Isso não quer dizer que a luta de classes desapareça. Ela simplesmente se torna mais complexa com mais variantes ocorrendo em diferentes espaços sociais. (SEPÚLVEDA; SEPÚLVEDA, 2016a, p. 89)

Neste ponto de nosso trabalho, no entanto, o foco será a tendência conservadora que vem se reavivando na sociedade brasileira, em especial durante os governos do Partido dos Trabalhadores. De acordo com Tatagiba (2015), a partir das eleições de 2006 ocorreu um afastamento crescente da alta classe média das pautas políticas representadas pelo PT, o que pode ser verificado nas pesquisas realizadas pelos professores Esther Solano e Pablo Ortellado¹¹ durante as manifestações de 12/04/2015 e 16/08/2015 contra o governo Dilma Rousseff. O perfil dos manifestantes obtido foi: 80% e 77% possuem Ensino Superior completo, respectivamente; em torno de 50% nos dois dias declararam possuir renda mensal superior a 10 salários mínimos; 77% e 73% são autodeclarados brancos e pouco mais da metade dos manifestantes eram do sexo masculino.

Para Tatagiba (2015), a classe média é uma camada ímpar de trabalhadores por assimilar, com particular energia, a ideologia dominante de valorização do trabalho e meritocracia, decorrente de suas funções mais dedicadas ao trabalho intelectual, ao contrário do manual, o que justificaria, a seu ver, a divisão entre os que “fizeram por merecer” certas benesses sociais.

A contradição entre capital e trabalho é *parcialmente apagada e substituída* por um sentimento de superioridade do trabalho não manual conquistado por mérito individual, especialmente nas funções técnico-científicas. No Brasil, essa ideologia é potencializada pela herança escravocrata e é reproduzida por meio de uma complexa imbricação entre valores meritocráticos e privilégios de classe “naturalizados”. (CAVALCANTE, 2015, p. 180, grifos do autor)

Entretanto, o ciclo político dos governos petistas, ao passo que beneficiou a grande burguesia, também pôs em prática concessões às chamadas classes populares, o que, somado às denúncias de corrupção (como a crise do “mensalão” ocorrida em 2005, no primeiro governo Lula) fortemente exploradas pela grande mídia e aos impactos sociais e econômicos negativos sentidos pela classe média ao final do ciclo, criou um ambiente fértil para o crescimento do sentimento antigoverno.

¹¹ Disponível em <http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2015/04/Pesquisa-12-04-2015.pdf>. Acesso em 24 de janeiro de 2020

Assim sendo, o discurso anticorrupção e eventuais perdas financeiras foram potencializados por incômodos “ideológicos” sobre seu lugar na sociedade, como programas governamentais de redistribuição de renda (o Programa Bolsa Família) e a política de cotas raciais e sociais em universidades e para o serviço público, que “atacavam” o pensamento burguês de “merecimento”, além de acirrar a disputa por vagas do Ensino Superior e postos de trabalho em nome de justiça social.

Concordamos com Tatagiba (2015) quando coloca que, em conjunto, estes elementos fortaleceram a posição conservadora-liberal no debate político, uma combinação que criará as condições para que movimentos organizados, em grande parte *online*, reunissem centenas de milhares de pessoas pelo país ao longo de 2014 e 2015 para protestar contra o governo federal. A visibilidade destas organizações liberais e/ou conservadoras, assim como sua capacidade de mobilização social expressam um conflito político de maior abrangência, expressando o descontentamento de certas camadas sociais em espaços diversos.

Entre estes espaços encontram-se as instituições educacionais e as redes sociais na *web*, influenciando os discursos e as posições dos indivíduos nelas inseridos, por vezes apresentando-se com uma retórica contrária a qualquer transformação do *status quo* que possa modificar as relações de poder presentes na sociedade e pretendendo transformar experiências particulares, geralmente a heterossexual-branca-burguesa, em universal, inferiorizando vivências divergentes.

A seguir, um exemplo de crítica em relação ao PT, em um *meme* que almeja fazer uma equivalência entre a Revolta Constitucionalista de 1932 – momento em que as elites paulistas buscavam reconquistar o domínio do cenário político que haviam perdido com a Revolução de 1930 e tinham por objetivo derrubar o governo provisório de Getúlio Vargas e convocar uma Assembleia Nacional Constituinte – e as manifestações contra o governo de Dilma Rousseff, ocorridas em 2015:

Figura 2 - Publicação do MBL de 09 de outubro de 2019



De acordo com Sepúlveda e Sepúlveda (2016), os dispositivos de poder conservadores se estabelecem nas escolas, e nossos estudantes:

(...) frequentam a escola durante pelo menos doze anos, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ficam de quatro a quatro horas e meia por dia na instituição escolar durante nove meses e meio, perfazendo um total de duzentos dias letivos por ano. Durante todo esse tempo aprendem como devem se comportar a partir das hierarquizações e inferiorizações que vão sendo travadas nos cotidianos das escolas. (SEPÚLVEDA; SEPÚLVEDA, 2016b, p. 93)

Além da presença do pensamento conservador nas instituições, um fenômeno recente é o crescimento do conservadorismo *online*. Monitoramento de um ano (2017 – 2018), realizado pelo jornalista Pedro Burgos, mostra alto engajamento do movimento conservador nas redes sociais¹². Segundo este levantamento, há uma infinidade de páginas e de pautas, entretanto há alguns temas em comum: o antipetismo, segurança pública, o repasse de verbas a artistas “esquerdistas” e ataques ao “pessoal dos direitos humanos”. O jornalista afirma ainda que muitas das publicações destas páginas não encontrariam espaço nos jornais e telejornais profissionais das grandes mídias, o que deu espaço para deslegitimar o que esta mesma imprensa publica sobre personagens da direita, inoculando-os contra ataques da mídia.

As características da internet – rede não centralizada, sem censura ou proprietários – parecem apontar para um destino em que a comunicação por meio das redes digitais seria, invariavelmente, voltada para uma visão mais democrática e livre de nossa sociedade. Conectado à web, todo e qualquer indivíduo poderia cobrar transparência de seus governos, reclamar políticas de acordo com seus interesses e dialogar com os parlamentares eleitos. Entretanto, embora o acesso tenha se democratizado, este acesso não se traduz, automaticamente em uma participação favorável à liberdade ou à igualdade dos indivíduos. Ao contrário, o que observamos nas plataformas é a manutenção do senso comum e a reprodução de publicações independentemente da veracidade do conteúdo postado, muitas vezes atentando-se contra garantias políticas e civis, até então tidas como consolidadas e inquestionáveis.

A capacidade de emissão de opiniões e articulação de milhares de pessoas a baixo custo fez com que causas de segmentos da população fossem levadas às ruas com grande sucesso a partir das redes sociais, a nova plataforma de mobilização política. Concordamos com o entendimento de Silveira (2015) de que este poder parece se concentrar ao lado das forças conservadoras. Para o pesquisador, a direita se revigorou compartilhando textos de revistas como *Veja*, publicações de Olavo de Carvalho, discursos do então deputado Jair Bolsonaro, combinados a críticas contra o Partido dos Trabalhadores e os governos Lula e Dilma. Surgia então um novo movimento conservador.

¹² Disponível em: <https://epoca.globo.com/tecnologia/noticia/2018/02/monitoramento-das-midias-sociais-revela-alto-engajamento-dos-conservadores.html> Acesso em 24 de janeiro de 2020.

Ampliando o alcance destas publicações, os conservadores encontraram um novo público, que, deparado com mensagens que vão ao encontro de sua visão de mundo, passa a incorporar e replicar a mesma. Aqui, os *memes* citados anteriormente irão desempenhar um papel fundamental por dialogar com o senso comum dos indivíduos e serem facilmente replicáveis, criando uma nova dinâmica política das plataformas *online*.

No Brasil, em 2012, a pesquisa sobre a internet no Brasil, realizada pelo Comitê Gestor da internet, mostrava que 74% dos brasileiros conectados utilizavam redes sociais. Os dados indicam que o *Facebook* é o espaço mais envolvente entre todos aqueles em que ocorrem debates políticos. Se compararmos com as igrejas, escolas, sindicatos, associações e núcleos de partidos, o *Facebook* se destaca como um terreno comunicativo com o maior número de debates e embates políticos que incorporam mais pessoas. (SILVEIRA, 2015, p. 224)

Páginas como *Movimento Brasil Livre*, *Revoltados On Line* e *Corrupção Brasileira Memes* cresceram publicando *memes* que constantemente associavam a corrupção como uma prática da esquerda, que a apontavam como beneficiária de “vagabundos” (sejam participantes do Bolsa Família ou artistas da Lei Rouanet) e, em função dos direitos humanos, protetora de criminosos. Em matéria da Folha de São Paulo de 30 de agosto de 2017, lê-se: “Para alavancar redes sociais, MBL aposta em dupla de ‘memeiros’”¹³, em que o líder do movimento afirma que a “fórmula MBL é a soma de um funkeiro, um cineasta, um programador, um articulador político e memeiros”.

¹³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/08/1914163-para-alavancar-redes-sociais-mbl-aposta-em-dupla-de-memeiros.shtml>

Figura 3 - Postagem do MBL de 28 de fevereiro de 2018



Acima, podemos ver a demonstração de como o pensamento conservador mobiliza a crítica sobre o que entendem como sendo problemas relacionados à esquerda. Essas publicações reforçam os valores conservadores do senso comum e deslegitimam todo discurso que se pretende mais inclusivo, satirizando classes historicamente oprimidas. A proliferação de páginas conservadoras nas redes sociais deu voz a uma parcela, até então, pouco expressiva na política e na mídia tradicional, porém fortemente mobilizada. E a possibilidade de pagar o *Facebook* para que publicações fossem impulsionadas fez com que *memes* e postagens fossem vistos por grande massa de eleitores.

Este novo conservadorismo não se prende às ideias liberais de livre iniciativa e redução de impostos, mas se avolumou articulando-se também em torno de temas como orientação sexual, educação, concepções de família, pautas ligadas à valores e à moral. Do conforto de seus computadores e *smartphones*, estes novos militantes disseminam ideais políticas e históricas.

Jen Schradie, socióloga e professora do Observatório Sociológico da Mudança, do Instituto de Estudos Políticos de Paris, defende que grupos conservadores mais próximos de organizações que podem oferecer apoio financeiro tendem a possuir um ativismo digital mais forte: o investimento em postagens patrocinadas aumenta o alcance das mesmas e encontra os conservadores que não se sentem representados pela mídia tradicional, para eles, muito focada em pautas trabalhistas, ambientais ou de gênero¹⁴. Entre as organizações que oferecem este apoio financeiro está a Atlas Network.

3.2 ATLAS NETWORK

*Think tank*¹⁵ fundado na década de 1980, a *Atlas Economic Research Foundation*, sediada em Washington D.C., trabalha com a propagação do pensamento de direita ultraliberal norte-americano, estabelecendo parcerias por todo o globo e recebendo apoio financeiro, entre outros, dos irmãos Koch, magnatas americanos do ramo de petróleo e gás. Conforme trabalho de Baggio (2016):

Nas organizações parceiras da Atlas Network, os “princípios”, “valores” ou “missão” incluem, praticamente sem variações, a defesa da livre iniciativa, do livre mercado, do empreendedorismo, da responsabilidade individual, da propriedade privada, das liberdades individuais, da meritocracia e da limitação de ação dos governos. Algumas dessas organizações visam à capacitação de indivíduos para serem multiplicadores dos seus princípios e, em alguns casos, a formação de lideranças empresariais. Nem sempre perspectivas ultraliberais são explicitadas, ainda que com muita frequência, na maioria das organizações.” (BAGGIO, 2016, p. 4)

No Brasil, algumas das 76 organizações apoiadas pela *Atlas Network* e

¹⁴ Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/06/30/interna_internacional,1065892/em-livro-sociologa-explica-dominio-conservador-na-web.shtml Acesso em 25 de janeiro de 2020.

¹⁵ Organizações ou grupos de especialistas que se dedicam à reflexão de assuntos políticos, econômicos, sociais e culturais de maneira a apresentar recomendações a atores políticos e a sociedade em geral.

indicadas em seu site como parceiras são o Instituto Millenium (Rio de Janeiro), Instituto de Formação de Líderes e Instituto Mises Brasil (São Paulo) e Estudantes pela Liberdade (Belo Horizonte), filial da *Students for Liberty* americana. O Movimento Brasil Livre – MBL constava como parceiro até abril de 2016, porém foi retirado do site durante a votação do impedimento da presidenta Dilma Rousseff, talvez de maneira deliberada, dado o papel do MBL nas manifestações pelo impeachment. Baggio (2016) afirma em seu artigo que durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores, houve um crescimento de entidades defensoras da redução da atuação do Estado na sociedade, entidades estas apoiadas pela *Atlas Network*, embora isso seja negado. No *meme* abaixo, que, embora use da apropriação de imagens e infrinja direitos autorais da empresa norte-americana Disney, não foi excluído pelo *Facebook*, o qual, ademais, permite seu compartilhamento por impulsão, o movimento caçoa das acusações de ligação com o *think tank*:

Figura 4 - Publicação da página do MBL de 04 de setembro de 2018, ironizando acusações de recebimento de financiamento estrangeiro



Organizações como o MBL, dedicadas então à valorização da propriedade privada e do Estado mínimo, costumam citar os trabalhos da chamada “Escola Austríaca de Economia”, principalmente de Ludwig von Mises (1881-1973) e Friedrich Hayek (1899-1992), baseando-se em suas obras, respectivamente, “*Ação humana: um tratado sobre economia*”, de 1940 e “*O caminho da servidão*”, de 1944, para pensar a economia e a sociedade em geral. Hayek, economista liberal austríaco naturalizado britânico dedicou boa parte de sua obra à tentativa de revelar o nazismo alemão como um movimento de inclinações socialistas, sendo assim, na verdade, de esquerda. Como veremos, suas críticas à presença do Estado e defesa do livre mercado, além do medo do comunismo, irão reverberar pelo cenário político brasileiro recente.

Ademais, constam nos elencos destas organizações economistas, jornalistas, juristas, um sem número de consultores e “especialistas” que também estão presentes na grande mídia, como Leandro Narloch, Carlos Alberto Sardenberg, Marco Antônio Villa, Reinaldo Azevedo e Rodrigo Constantino, que ministram palestras em eventos das entidades. No site da própria *Atlas Network* há, em inglês, um texto de 2015 sobre o papel de Kim Kataguiri e do MBL nas manifestações contrárias ao governo Dilma Rousseff, conforme a imagem (Figura 5) que ilustra a matéria e mostra Kataguiri com uma foto de Lula ao fundo:

Figura 5 - Kim Kataguiri, político, ativista conferencista, cofundador e coordenador do Movimento Brasil Livre



Fonte: Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/news/article/students-for-liberty-plays-strong-role-in-free-brazil-movement> Acesso em 25 de janeiro de 2020

Ao longo do texto, a matéria afirma que Kataguirí e outros membros do Movimento Brasil Livre passaram por treinamentos de liderança da *Atlas Network*, de maneira a aprender como alcançar o público conservador e causar impacto na sociedade. Conhecidas as ligações entre o MBL e a *Atlas Network* não seria descabido afirmar que foram repassados recursos financeiros do *think tank* norte-americano para auxiliar na campanha feita pelo impedimento nas redes sociais e na organização dos atos pelo *impeachment*, realizados em 2015-2016.

Para a matéria “A nova roupa da direita”¹⁶, a jornalista Marina Amaral entrevistou o diretor da Estudantes pela Liberdade, Juliano Torres, que disse à jornalista:

Quando teve os protestos em 2013 pelo Passe Livre, vários membros do Estudantes pela Liberdade queriam participar, só que, como a gente recebe recursos de organizações como a Atlas e a *Students For Liberty*, por uma questão de imposto de renda lá, eles não podem desenvolver atividades políticas. (...) Aí a gente resolveu criar uma marca, não era uma organização, era só uma marca para a gente se vender nas manifestações como Movimento Brasil Livre. (...) E a gente estava procurando alguém para assumir, já tinha mais de 10 mil *likes* na página, panfletos. E aí a gente encontrou o Kim [Kataguirí] e o Renan [Haas], que afinal deram uma guinada incrível no movimento com as passeatas contra a Dilma e coisas do tipo. Inclusive, o Kim é membro da EPL, então ele foi treinado pela EPL também. E boa parte dos organizadores locais são membros do EPL. Eles atuam como integrantes do Movimento Brasil Livre, mas foram treinados pela gente, em cursos de liderança. (TORRES apud AMARAL, 2015)

Existem entidades com posições ideológicas assumidas tanto à esquerda quanto à direita, entretanto, o que podemos observar é a existência de uma rede internacional organizada não só para circular ideias liberais e conservadoras, mas também criar lideranças de movimentos e, principalmente, articular ações políticas por todo o globo. Personagens e instituições financiados, em sua maior parte, por grupos estrangeiros, atuaram para desestabilizar e finalmente destituir uma presidenta da República, democraticamente eleita.

De acordo com trabalho de Sussai (2019):

(...) estes grupos de pressão política que surgiram no espectro

¹⁶ Disponível em: <http://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/> Acesso em 29 de janeiro de 2020

político da direita foram treinados por empresas nacionais e estrangeiras. Fazem parte de uma rede maior do que se imaginava. Não foram apenas páginas que difundiram ideias próprias sobre política e que, com o tempo, ganharam respaldo da população. São movimentos e coletivos que foram treinados, embasados e financiados. Não podemos ignorar estes movimentos, pois eles foram peça chave na derrubada de uma presidente democraticamente eleita no Brasil. (SUSSAI, 2019, p. 94)

3.3 O MOVIMENTO BRASIL LIVRE – MBL

Um post, um *meme* no *Facebook*, pode assumir dimensões consideráveis se pensarmos sobre os artefatos culturais que nossos alunos e alunas têm acesso. Como já mencionado, os saberes, crenças e concepções são formados na sociedade, na educação formal e informal. O mundo digital contribui significativamente na contemporaneidade para construir valores e comportamentos. É certo também que uma página do *Facebook* não tem (todo) poder de interferir na mentalidade do usuário, porém, por hipótese, podemos dizer que o usuário não passa incólume quanto à influência das mensagens virtuais. As postagens no *Facebook* ou no *Twitter*, as *Fake News*, as mensagens do *WhatsApp*, entre outros, serviram como políticas culturais de influência.

Obtendo 9,8 mil curtidas, 466 comentários e 4 mil compartilhamentos, a imagem (Figura 6) mostra os ex-presidentes Lula e Dilma Rousseff, políticos “de esquerda” que não se elegeram no pleito de 2018, como Lindbergh Farias, Eduardo Suplicy, Eunício Oliveira, Roberto Requião e Fernando Pimentel, além de apresentar seus membros Kim Kataguiri e o *Youtuber* Arthur do Val, ambos eleitos deputados, como “liberais e conservadores”.

Figura 6 - Postagem de 31 de dezembro de 2018



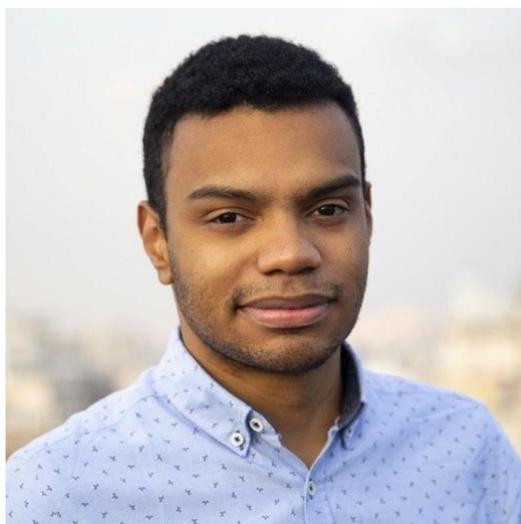
Com 3.185.217 curtidas e 3.404.403 seguidores em dezembro de 2019, a página do *Facebook* do Movimento Brasil Livre foi criada em 01 de novembro de 2014 e define a organização como:

O MBL - Movimento Brasil Livre - é uma entidade sem fins lucrativos que visa mobilizar cidadãos em favor de uma sociedade mais livre, justa e próspera. Defendemos a Democracia, a República, a Liberdade de Expressão e de Imprensa, o Livre Mercado, a Redução do Estado, Redução da Burocracia. (FACEBOOK, [201-])

Como dito anteriormente, a página é um desdobramento da Estudantes pela Liberdade que tomou rumo próprio, contando, atualmente com as lideranças de Kim Kataguirí e Fernando Holiday, entre outros.

Fernando Silva Bispo, conhecido como Fernando Holiday (Figura 7), é um dos coordenadores do MBL e foi justamente por meio da difusão de suas ideias na página da rede social que Holiday conseguiu ser eleito vereador pela cidade de São Paulo. Ideias estas que vão desde o fim das cotas para negros nas universidades e concursos públicos, ao não reconhecimento do movimento LGBT, apesar de se afirmar negro e homossexual.

Figura 7 - Fernando Holiday



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/fernandoholiday.mbl/> Acesso em: 29 de janeiro de 2020.

Embora afirme não usar da homossexualidade como bandeira, ao explicitar sua orientação, Holiday não deixa de utilizá-la a seu favor, embora de maneira negacionista. Sua página no *Facebook* declara:

Coordenador nacional do movimento e negro, Holiday também se destacou na luta contra o racismo, sobretudo pela forma inovadora e corajosa de apontar as cotas raciais como estimuladora da segregação racial e do vitimismo; ignorando o protagonismo, a igualdade e a autonomia cidadã. Da mesma forma, não fez de sua homossexualidade uma bandeira, em respeito às liberdades individuais. (FACEBOOK, [201-])¹⁷

¹⁷ Biografia divulgada em vários sites.

Kataguiri, atual deputado federal, líder de fato do MBL, com maior visibilidade e influência dentro do movimento, como afirmamos anteriormente, passou por treinamento em entidades especializadas em formar lideranças jovens. Foi uma das figuras surgidas durante as manifestações de 2014 e que, devido à visibilidade conseguida, passou a aparecer em outras mídias como jornais e televisão, dando palestras e entrevistas em vários locais, já alcançando, inclusive, muitas universidades e divulgando o movimento. Em seu trabalho sobre o conceito de nazismo usado pelo MBL, diz Sussai (2019):

O movimento que, desde 2014, destacou-se organizando manifestações de rua contra o governo petista de Dilma Rousseff, assistiu, com considerável protagonismo, a efetivação do processo de impeachment da mesma presidente em 2016. A partir da difusão de suas ideias online, vendeu uma imagem estereotipada do PT e de Dilma Rousseff, buscando fazer relações do partido e da ex-presidente com momentos polêmicos da História. Por se considerarem liberais, tomam o socialismo como o maior mal do mundo, e dedicam a maioria das suas postagens para menosprezar a esquerda e tudo que a ela está relacionado. (SUSSAI, 2019, p. 80)

Com forte apelo junto às classes médias e, em especial, a alta classe média, estas organizações *online* se relacionam a tensões e relações de força no interior do poder do Estado brasileiro. Com a eleição de Dilma em 2014, algumas páginas deixaram de existir, outras, como o MBL, ajustaram suas pautas e passaram a exigir a derrubada do governo recentemente eleito. A Operação Lava Jato e a perda da presidência da Câmara pelo governo petista animavam as ações dos conservadores nas redes. Para Gohn (2017, p.113), “recursos tecnológicos midiáticos foram utilizados para organizar e convocar grupos, fazer *pages*, elaborar ferramentas que gerassem novos instrumentos, organizar grupos de apoio e pressão em diferentes cidades”.

Durante a articulação de diversas manifestações pelo *impeachment* ao redor do Brasil, o Movimento Brasil Livre resumia sua pauta nos seguintes itens, conforme Figura 8:

Figura 8 - A pauta do MBL durante as manifestações pelo impeachment¹⁸



Fonte: <https://veja.abril.com.br/blog/felipe-moura-brasil/8220-impeachment-ja-8221-veja-as-10-exigencias-do-movimento-brasil-livre-na-8216-marcha-pela-liberdade-8217-ate-brasilia/> Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

Após sua criação, em 2014, e a intensa mobilização no ano seguinte – com a organização de eventos em março, abril e agosto a favor do impeachment –, o coletivo já possuía considerável fama, assistindo a efetivação, com sucesso, do impedimento de Dilma Rousseff. E, em 2016, apesar de suas críticas ao Estado, lançou 45 candidatos às eleições municipais daquele ano, dos quais, oito vereadores e um prefeito foram eleitos. Nas eleições de 2018, o MBL consegue eleger

¹⁸ A reportagem da revista Veja é de Felipe Moura Brasil, que pertence ao instituto Mises e hoje é comentarista da rádio Jovem Pan.

deputados federais, deputados estaduais e senadores, como mostra a Figura 9:

Figura 9 - Publicação do MBL no Facebook em 10 de outubro de 2018



Na imagem (Figura 9), podemos observar indivíduos de longas carreiras políticas, ou seja, embora o MBL se mostre como movimento jovem e novo, joga navelha política. Importante destacar que foram eleitos pelo Paraná o deputado federal Paulo Martins e o deputado Estadual Homero Marchese, condenado recentemente por produzir e publicar *fake news* durante seu período como vereador em Maringá, de janeiro de 2017 à janeiro 2019.

Entre as pautas abraçadas pelo MBL está, por exemplo, o projeto Escola Sem Partido e o combate à discussão de gênero nas escolas. Em matéria da revista Carta Capital, o professor do curso de Gestão de Políticas Públicas da USP, Pablo

Ortellado, afirma que os líderes do MBL “descobriram que as chamadas ‘guerras culturais’ eram um ótimo instrumento de mobilização e que por meio do discurso punitivista e contrário aos movimentos feminista, negro e LGBT podiam atrair conservadores morais para a causa liberal”¹⁹.

A seguir apresentamos algumas das publicações do Movimento Brasil Livre em sua página do *Facebook*:

Figura 2 - Postagem de 14 de agosto de 2017



Nesta publicação (Figura 10), com 4 mil curtidas, 679 comentários e 1,9 mil compartilhamentos, a página tenta responsabilizar a esquerda política pela criação do Partido Nazista Alemão e pela Ku Klux Klan, organização norte-americana de extrema-direita²⁰ que prega a supremacia branca, o nacionalismo exacerbado, a anti-imigração e o antisemitismo.

¹⁹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/liberal-mbl-oscila-entre-o-estado-minimo-e-o-conservadorismo-moral/> Acesso em: 29 de abril de 2020.

²⁰ <https://www.splcenter.org/fighting-hate/extremist-files/ideology/ku-klux-klan> Acesso em: 29 de abril de 2020.

Figura 3 - Postagem de 20 de agosto de 2017

NAZISMO	ESQUERDA	DIREITA
ESTADO ABSOLUTO	ESTADO ABSOLUTO	ESTADO MÍNIMO
ANTI CAPITALISMO	ANTI CAPITALISMO	CAPITALISTA
ESTADO CONTROLA A ECONOMIA	ESTADO CONTROLA A ECONOMIA	LIVRE MERCADO
DESARMAMENTISTA	DESARMAMENTISTA	CIDADÃOS ARMADOS
DITADURA	DITADURA	DEMOCRACIA
CONTROLE DE IMPRENSA	CONTROLE DE IMPRENSA	LIBERDADE DE IMPRENSA
SEM LIBERDADE INDIVIDUAL	SEM LIBERDADE INDIVIDUAL	LIBERDADE INDIVIDUAL
EDUCAÇÃO DOUTRINADORA	EDUCAÇÃO DOUTRINADORA	EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA

Outra publicação (Figura 11), com 2 mil e trezentas curtidas, 289 comentários e 794 compartilhamentos, o MBL novamente tenta estabelecer o nazismo como uma ideologia de esquerda, difundindo assim uma ideia não corroborada pelos historiadores, um “revisonismo” mais preocupado com a apresentação da ideia e o ataque a supostos adversários políticos do que com o rigor do método historiográfico, o real significado dos termos usados e sua aplicabilidade nos momentos históricos retratados. Sobre o “pertencimento” do nazismo à direita política, diz Bertonha (2008):

A radicalização política do pós I Guerra Mundial levou ao surgimento dos fascistas, onde novos elementos foram incorporados ao corpo da direita e onde, em vez da volta a um passado glorioso, propunha-se uma revolução, uma “marcha para frente”, gerando um mundo onde os valores caros à direita seriam preservados e até exacerbados, mas em um “corpus” ainda mais ligado à modernidade e, especialmente, à nova sociedade de massas moderna. (BERTONHA, 2008, p. 352)

Figura 4 - Postagem de 14 de maio de 2019



Na publicação acima (Figura 12), com 3,7 mil curtidas, 354 comentários e 833 compartilhamentos, o ataque é direcionado à Zumbi dos Palmares, que, segundo Fernando Holiday é uma figura negativa da história brasileira, podendo ser comparado à Hitler, pois torturava pessoas e mantinha escravos, argumentos comumente reproduzidos pelo jornalista Leandro Narloch. Zumbi é um alvo frequente do grupo por ser, de acordo com o movimento, adorado pelo movimento negro e pela esquerda brasileira²¹.

²¹ <https://www.facebook.com/mblivre/posts/a-verdade-sobre-zumbi-dos-palmarespor-fernando-holiday/1200820773375397/> Acesso em: 29 de abril de 2020.

Figura 5 - Postagem de 12 julho de 2017



A publicação de apoio à aprovação da Reforma Trabalhista de 2017 (Figura 13), com 2,3 mil curtidas, 235 comentários e 501 compartilhamentos, comemora o que, segundo o governo Michel Temer, tinha como objetivo combater o desemprego e alterou regras relativas à remuneração, plano de carreira e jornada de trabalho, entre outras, estabelecidas na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, de 1943, sancionada por Getúlio Vargas.

Daí a alusão ao líder italiano Benito Mussolini, pois para o Movimento Brasil Livre, a CLT é fascista, por ter sido inspirada na *Carta del Lavoro* de Mussolini,

implicando que os direitos trabalhistas estabelecidos, até então, no Brasil seriam algo de inspiração totalitária. Apoiava esta visão Leandro Narloch²², e o grupo fez várias postagens a respeito do tema durante o debate sobre a reforma, afirmando que a mesma criaria até 2,3 milhões de empregos no Brasil²³. Infelizmente, a reforma não teve o resultado esperado pelo movimento. Em matéria, o jornalista Leonardo Sakamoto²⁴ apresenta que a taxa de desocupação era de 12,2% quando da aprovação da Reforma em 2017 e oscilou levemente para 11,8% em setembro de 2019, já a taxa de desemprego total (que inclui pessoas que gostariam de trabalhar, mas não puderam ou desistiram de procurar emprego) cresceu de 23,8% para 24,6% no mesmo período.

As noções apresentadas pela página do MBL e semelhantes, tiveram, em nossa experiência, seus ecos na sala de aula, participando da construção de ideias políticas e históricas dos indivíduos que entraram em contato com seu conteúdo ao longo dos anos. Como afirmamos no início de nosso trabalho, foram as inquietações surgidas quando deparados com estudantes que traziam um tipo de conhecimento histórico para a aula e afirmavam, categoricamente, “saber” que o nazismo foi um movimento de esquerda por ter “visto no face” que surgiu a convicção da necessidade de nossa pesquisa. Para investigar se, de fato, houve a penetração destas ideias entre as noções políticas e históricas dos estudantes, partimos da aplicação de um questionário-piloto.

²² Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/leandro-narloch/2017/04/1878558-trechos-de-mussolini-na-clt-nao-sao-mera-coincidencia.shtml> Acesso em 25 de janeiro de 2020.

²³ <https://www.facebook.com/mblivre/posts/620410144749799/>

²⁴ <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2019/09/25/dados-de-desemprego-mostram-que-reforma-trabalhista-foi-propaganda-enganosa/> Acesso em 29 de abril de 2020.

4 JOVENS, MEMES E LITERACIA HISTÓRICA

Neste capítulo exploramos as concepções que os estudantes do Ensino Médio do município de Inajá-PR têm sobre a disciplina de História e sobre conceitos políticos relacionados a ela, obtidas através de um questionário aberto e de trabalho com memes. A aplicação deste questionário ocorreu mediante a necessidade de conhecer as ideias tácitas que os estudantes trazem às aulas de História, além de servir de instrumento de análise de sua consciência histórica. Em seguida, apresentamos a atividade realizada com os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, focalizada no uso de memes sobre o período da ditadura civil-militar (1964 – 1985).

4.1 O COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO DE INAJÁ – PR

Segundo o Censo realizado pelo IBGE no ano de 2010²⁵, o município de Inajá apresentava uma população de 2.988 habitantes, sendo a maioria residente na zona urbana. O salário médio mensal é de dois salários mínimos e 35,7% da população possui rendimento nominal mensal per capita de até ½ (meio) salário mínimo. O percentual das receitas oriundas de fontes externas é de 98,1% e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) atinge 0,705. No tocante à educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é 98,6%, o Ensino Médio em 2018 possuía 93 matrículas estudantis e 11 docentes.

Semelhante aos municípios da região, Inajá teve sua origem em uma demarcação territorial formada pela Companhia Terras Norte do Paraná, hoje Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP), que em junho de 1952, demarcou a área onde surgiu o Patrimônio de Inajá.²⁶ Os primeiros moradores ao se estabelecerem na região, em sua maioria nordestinos, encontraram no local uma palmeira conhecida no Nordeste como “Inajá” e assim decidiram nomear o local em que passaram a viver. Nas últimas décadas a cidade passou por transformações, onde os grandes cafezais foram substituídos por pastagens e hoje tem como maior produção a cana-de-açúcar, sendo seu plantio e corte a principal fonte de sustentação das famílias inajaenses.

²⁵ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/inaja/panorama> Acesso em 29 de janeiro de 2020.

²⁶ Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/parana/inaja.pdf> Acesso em 29 de janeiro de 2020

Já que a cidade não possui muitas fontes de emprego, é normal que os jovens assim que terminem o Ensino Médio acabem buscando melhores oportunidades em cidades maiores. A evasão escolar está atrelada a uma falta de perspectiva de futuro, pois as famílias têm como principal renda o trabalho no corte de cana-de-açúcar, não sendo uma atividade muito atrativa para jovens em idade escolar.

Na questão cultural enfrentamos outro problema: a falta de acesso. Grande parte dos pais dos alunos são pessoas com baixa escolaridade, não oferecendo muitas oportunidades para que seus filhos tenham um bom acompanhamento por parte da família no quesito pedagógico, ou seja, não é comum que os pais forneçam livros, revistas, etc., para o aprimoramento, ou ampliação do conhecimento de seus filhos. A cidade de Inajá também não dispõe de muitas opções para que os jovens tenham acesso a bens culturais, como cinema e teatro, por exemplo. Desta forma o colégio passa a ser uma das poucas oportunidades de acesso à cultura para esses jovens. Quanto à questão do lazer, também é reduzido o número de opções aos jovens, assim os alunos apresentam grande interesse em participar de atividades extracurriculares, como treinos esportivos e grupos religiosos para jovens.

Localizado em Inajá, o Colégio Estadual Barão do Rio Branco – EM e EJA (Figura 14), fundado em 1962, tem suas dependências na Rua São Tomé nº 395.

Figura 6 - O Colégio Estadual Barão do Rio Branco



Fonte: <https://www.facebook.com/1889255544645154/photos/a.1968555540048487/1968589630045078/> Acesso em 25 de janeiro de 2020.

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (2015), apresenta uma visão de escola que prima pela transformação da sociedade, tornando-a mais justa e democrática. Um dos princípios estabelecidos no documento é assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões da instituição, assim garantindo que as práticas fragmentadas sejam superadas pelo trabalho pedagógico organizado. Segundo o PPP do Colégio, é necessário que a população tenha maior consciência de seus direitos e da capacidade que possui em transformar a sua realidade. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2017 assinalou uma nota de 3,6; a taxa de evasão de 2019 foi 0% e a de aprovação 95,89%.

A escola possui algumas necessidades estruturais, como a construção de um anfiteatro que seria de grande importância para a realização de reuniões, festividades, confraternizações e palestras; um refeitório, já que os alunos realizam suas refeições no pátio da escola que, mesmo coberto, dificulta a alimentação dos alunos em dias chuvosos e dias frios; uma passarela entre a escola e a quadra também faz falta em dias chuvosos. O relacionamento entre os funcionários e alunos é harmonioso, já que, sendo Inajá uma cidade pequena, é comum a maioria das pessoas se conhecerem e terem contato fora dos muros da escola. A comunidade escolar não apresenta grandes problemas quanto à questão do uso de drogas e à violência. Regularmente a escola pratica ações de combate às drogas. Outra atividade de caráter educativo é quanto ao combate às DSTs, na qual a escola busca orientar os alunos, seja através de conteúdos curriculares, seja em palestras, ou até mesmo com aconselhamento da Equipe Pedagógica.

4.2 OS ESTUDANTES DE INAJÁ, AS REDES SOCIAIS E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Lecionamos neste colégio desde 2014 e, em 2019, o mesmo contava apenas com três turmas de Ensino Médio, todas no período matutino: 1ºA, com 28 alunos; 2ºA com 32 e 3ºA com 16 estudantes. Destes 76 alunos, 64 responderam ao nosso questionário, aplicado em 2019 e elaborado com 18 perguntas abertas, o que proporcionou respostas inusitadas, mas muito proveitosas, à nossa pesquisa. Este questionário nos proporcionou um entendimento maior de como vivem e o que pensam nossos alunos, além de permitir compreender questões ligadas ao

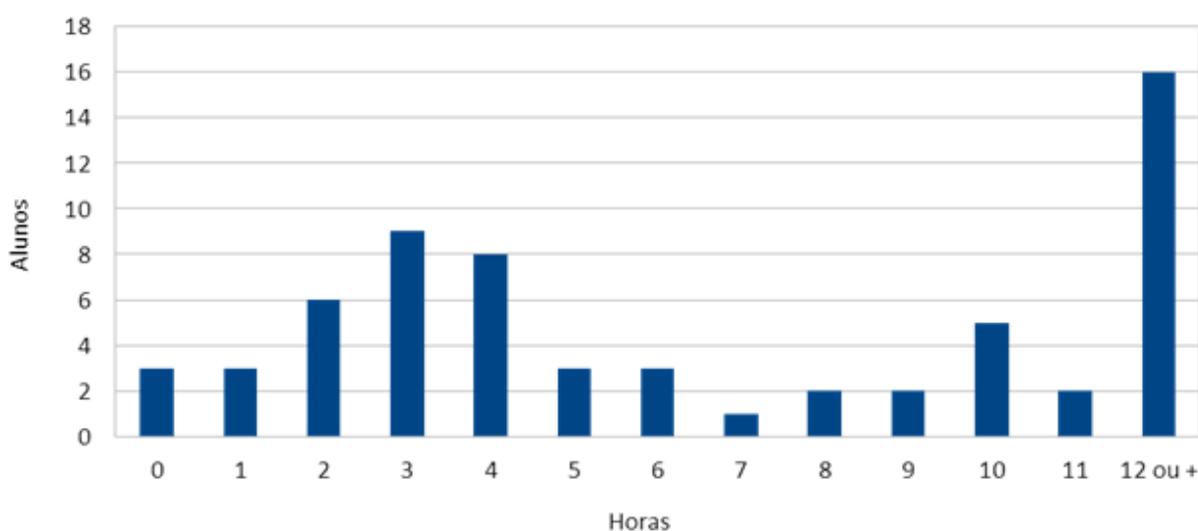
conhecimento histórico dos mesmos, já que as vivências de cada um são fatores determinantes do processo da aprendizagem histórica.

A composição etária dos estudantes que responderam nosso questionário vai dos 14 aos 20 anos, tendo a maior parte dos estudantes (39%) 15 anos no momento da aplicação do questionário. Quanto ao sexo, a maioria se definiu como masculina, mas a diferença foi mínima, sendo 53% do sexo masculino e 47% do feminino.

Sobre o universo cultural destes jovens, a maior parte assinalou ter os gêneros romance e comédia como favoritos e filmes, como “*A Culpa é das Estrelas*”, aparecem frequentemente como prediletos; aqueles que se interessam por séries dizem acompanhar “*Teen Wolf*” e “*Diários de um Vampiro*”; enquanto isso, 37,5% dos estudantes não assinalaram livros favoritos ou disseram não gostar de ler – curiosamente, um estudante do 2^oA ano disse ter como livro favorito “*Guia Politicamente Incorreto da História*”, apesar de confessar: “*não li ainda mas quero ler*”. Entre as profissões que pretendem seguir, as mais desejadas são Direito e Agronomia (com 12,5% cada); seguidos de Medicina Veterinária (9%), Medicina (7%) e Educação Física (6%). Dez por cento dos estudantes disseram não saber qual curso superior desejariam cursar, enquanto 17% dos jovens afirmaram não ter interesse em cursar uma faculdade, seja para empreender, ser policial, caminhoneiro ou apenas não ter vontade de fazer um curso superior.

Em referência ao acesso à internet e às redes sociais, apresentamos abaixo alguns dados em forma de gráficos:

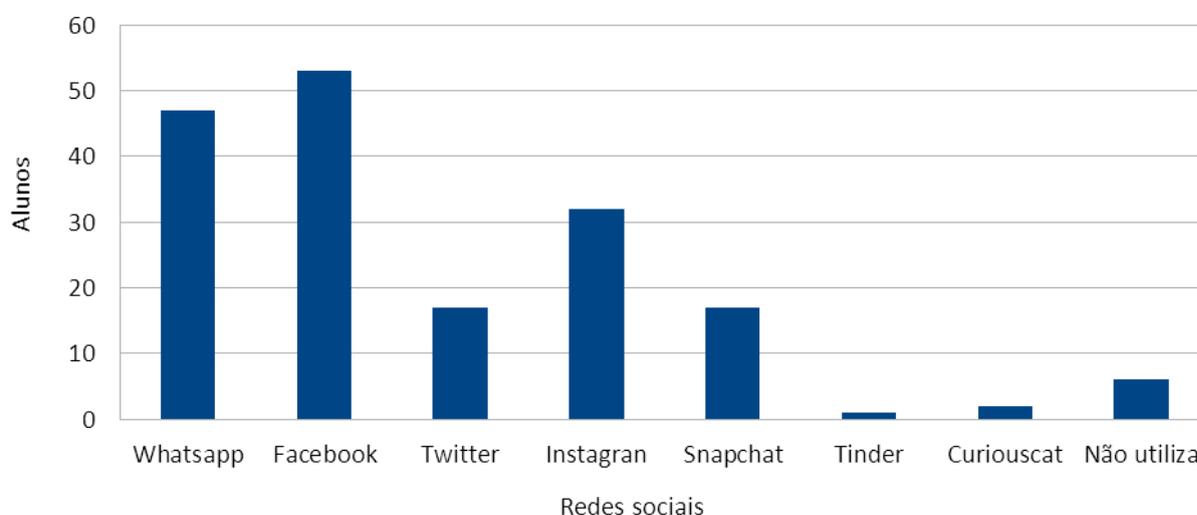
Gráfico 6 - Questão 5: Quantas horas por dia você passa na internet?



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar no gráfico acima, apenas três alunos disseram não acessar a internet, enquanto 25% afirmaram passar 12 horas ou mais navegando, alguns chegaram a dizer que passam todo o tempo em que estão acordados conectados em seus *smartphones*. De fato, o uso do celular durante as aulas é um problema que enfrentamos no Colégio Barão do Rio Branco já há alguns anos, mesmo insistindo em ações de uso responsável e voltado à prática de aprendizagem em sala.

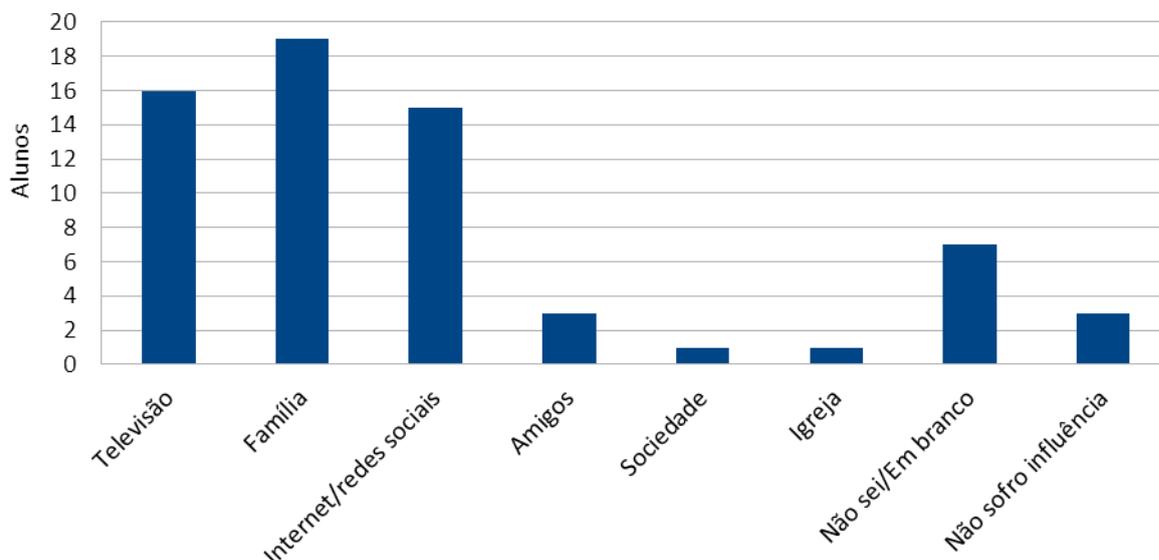
Gráfico 7 - Questão 6: Quais redes sociais você acessa?



Fonte: Elaborado pela autora

O *Facebook* é a plataforma de rede social mais utilizada pelos jovens estudantes de nossa pesquisa, correspondendo a 83% dos pesquisados e apenas seis alunos indicaram não usar nenhuma rede social. Por esses dados, podemos perceber nossa hipótese: de que as mensagens postas no *Facebook*, seja em forma de postagens, seja em forma de memes, têm grande significado para a formação dos saberes dos alunos. Lembrando que, como dissemos, a cidade não conta com muitos estímulos culturais.

Gráfico 8 - Questão 9: Quais são as maiores influências na formação de sua visão política?



Fonte: Elaborado pela autora

Perguntados sobre as maiores influências que recebem na formação de suas visões políticas, grande parte dos estudantes, 29% apontou a família como maior influência, seguida da televisão, com 25% e da internet/redes sociais, com 23% dos votos. Neste item, vemos a relevância de nosso trabalho, pois se as redes sociais têm tanta influência na formação das identidades juvenis, nada mais justo que estudá-las em um contexto escolar, e ainda porque, em pouco tempo, as redes sociais tornaram-se tão importantes na vida dos jovens quanto a família e a TV.

As questões seguintes tratam de identificar quais são os objetivos da disciplina de História para os estudantes, se esta deve-se reter ao passado ou se acreditam que a mesma auxilia na compreensão do presente e fornece orientação para o futuro. Conforme Ramos (2016):

Pesquisar o conhecimento prévio dos estudantes acerca de um tema a ser discutido, interpretar as diferentes representações suscitadas por esses mesmos estudantes após a discussão proposta, estabelecer categorias analíticas que permitam o acurado estudo da origem de tais representações permitem aos pesquisadores da Didática da História, por exemplo, a compreenderem em que medida a construção do conhecimento histórico escolar, por meio de seu repertório epistemológico próprio de sua ciência, tem contribuído para a reflexão dos discentes e docentes a respeito das narrativas de orientação no tempo presente. (RAMOS, 2016, p. 12)

A partir das respostas produzidas pelos estudantes, buscamos analisá-las de maneira a identificar a forma de atribuição de sentido histórico dos jovens e aprofundar o entendimento da relação que eles estabelecem entre passado e presente. As respostas abaixo estão transcritas fielmente, mantendo-se os erros ortográficos e/ou gramaticais dos alunos e alunas. Separamos suas repostas em seis categorias diferentes, a saber: História como passado, relação entre passado e presente, História como conhecimento, História como mudanças e permanências, História como lição e Empatia, além dos que não souberam ou não quiseram responder. Algumas respostas podem aparecer em mais de uma categoria, por se tratarem de respostas cruzadas, ou seja, um aluno pode dar respostas que implicam em diferentes categorias.

Quadro 2 - Pergunta 10 – Em sua opinião, para que servem as aulas de História?

Pergunta 10 – Em sua opinião, para que servem as aulas de História?	
História como passado	<p>1A: 1 – <i>“Para você estudar o passado e estudar coisas importantes do nossos antepassados.”</i></p> <p>1A: 5 – <i>“Para a gente aprender tudo sobre o que acontecia nos anos anteriores, ajudar no nosso aprendizado para nosso dia a dia, descobrimento das coisas e etc.”</i></p> <p>1A: 6 – <i>“Para saber os fatos antigos.”</i></p> <p>1A: 17 – <i>“Entender coisas antigas.”</i></p> <p>1A: 21- <i>“Para nós aprende saber mais da nossa raiz e como foi antigamente.”</i></p> <p>2B: 3 – <i>“Sim muito porque aprendemos muito sobre as antiguidade e uma aula que se aprende bem.”</i></p> <p>2B: 4 – <i>“Para saber o passado e ter base do conhecimento.”</i></p> <p>2B: 9 – <i>“Na minha opinião, as aulas de História serve para estudar coisas reais que aconteceu a muitos anos atrás.”</i></p> <p>2B: 14 – <i>“Para poder entender como os povos e as pessoas viviam antigamente.”</i></p> <p>3C: 3 – <i>“Para nos mostrar como foi a história do Brasil e seus</i></p>

	<p><i>acontecimentos ao longo dos anos.”</i></p> <p>3C: 8 – <i>“Para que nos aluno temos um aprendizado como funcionava as coisas nas questões como economia, política, saúde, educação como que era por isso as aulas de história são muito importantes.”</i></p>
<p>História como relação entre passado e presente</p>	<p>1A: 2 – <i>“Para nos ensinar com as coisas e condições que vemos hoje foram feitas, formuladas ou como comecaram.”</i></p> <p>1A: 9 – <i>“Para ter mais conhecimento sobre a política etc.”</i></p> <p>1A: 20 – <i>“Para nós sabermos mais da vida antiga, de como era as leis antigamente, e dos dias atuais.”</i></p> <p><i>“Para sabermos das vidas passadas e da atual também.”</i></p> <p>2B: 11 – <i>“Ela nos ensina algumas coisa que não conhecemos que já vem de muitos anos atrás.”</i></p> <p>2B: 12 – <i>“Para entendermos nossas origens, descendencia, para entendermos melhor nosso pais nosso dia a dia.”</i></p> <p>2B: 13 – <i>“Para saber o que aconteceu antes e o que já viveu. E o que está por vim e o que já está em nosso redor.”</i></p> <p>2B: 21 – <i>“Para estudar o nosso passado e o mundo atual, e nossa evolução.”</i></p> <p>3C: 4 – <i>“Para o conhecimento de toda História, antigamente e a atual.”</i></p> <p>3C: 10 – <i>“Para a gente saber porque as coisas são desse jeito.”</i></p>
<p>História como conhecimento</p>	<p>1A: 5 – <i>“Para a gente aprender tudo sobre o que acontecia nos anos anteriores, ajudar no nosso aprendizado para nosso dia a dia, descobrimento das coisas e etc.”</i></p> <p>1A: 16 – <i>“Para conhecer mais sobre o passado histórico, político, sobre as guerras e etc.”</i></p> <p>2B: 3 – <i>“Sim muito porque aprendemos muito sobre as antiguidade e uma aula que se aprende bem.”</i></p> <p>2B: 4 – <i>“Para saber o passado e ter base do conhecimento.”</i></p> <p>2B: 15 – <i>“Para sabermos mais sobre os ante passados para insentivar a nós a pesquisarmos mais sobre o que não sabemos.”</i></p> <p>3C: 4 – <i>“Para o conhecimento de toda História, antigamente e a</i></p>

	<p><i>atual.”</i></p> <p>3C: 11 – <i>“Para vermos o que mudou e o que deixa agente mais informados do que ouve na historia do passado.”</i></p>
História como mudanças e permanências	<p>1A: 12 – <i>“Para saber o que aconteceu no passado e para ver as diferenças como está hoje.”</i></p> <p>3C: 11 – <i>“Para vermos o que mudou e o que deixa agente mais informados do que ouve na historia do passado.”</i></p> <p>3C: 12 – <i>“Servem para sabermos sobre as guerras do passado, sobre políticos, se mudou alguma coisa na política dos tempos passado e o tempos de hoje.”</i></p>
História como lição	<p>2B: 6 – <i>“Saber como agimos no passado para evitar fazer o mau que fazemos hoje em dia.”</i></p> <p>3C: 1 – <i>“Para entender e aprender com os erros do passado.”</i></p>
História como Empatia	<p>1A: 13 – <i>“Para não deixar em branco o sofrimento, a batalha que as pessoas tinham.”</i></p>
Não sei/Em branco	<p>3 estudantes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Com estas respostas, percebemos algumas tendências que categorizamos em:

- *História como passado*: nesta categoria, o aluno ou aluna restringe a História como estudo apenas do passado, do antigo ou dos antepassados;
- *História como relação entre passado e presente*: quando os jovens entendem que o estudo do passado serve ao propósito de entender o presente;
- *História como mudanças e permanências*: para os estudantes que também relacionam passado e presente, priorizando a questão da mudança e da permanência;
- *História como conhecimento*: nesta categoria, vemos que o aluno ou aluna entende que estudar história é importante pelo fato de adquirir conhecimento, mas é o conhecimento pelo conhecimento, como quantidade de informações;
- *História como empatia*: onde estuda o da História é visto como imprescindível para entender como o Outro vivia e pensava; e
- *História como lição*: nesta categoria, os alunos ou alunas entendem que

aprendendo sobre o passado não cometeremos erros no futuro. É a consciência exemplar que a se refere Rüsen, ou seja, a História é mestra da vida, a história ensina.

Quadro 3 - Pergunta 11 – As aulas de História têm alguma relação com o Brasil atual? Por quê?

Pergunta 11 – As aulas de História têm alguma relação com o Brasil atual? Por quê?	
História como passado	<p>1A: 12 – <i>“Não porque mudou muitas coisas do passado.”</i></p> <p>1A: 15 – <i>“Não. Porque eu acho que a matéria de historia é para estuda o passado.”</i></p> <p>2B: 1 – <i>“Não. Pois a história fala das coisas que aconteceu no passado não nos dias atuais.”</i></p> <p>2B: 10 – <i>“Não. Porque a história é pra ver oque acontece no passado não nos dias atuais.”</i></p>
História como relação entre passado e presente	<p>1A: 2 – <i>“Sim. Porque nos ensina o que passamos para estar como estamos hoje.”</i></p> <p>1A: 5 – <i>“Sim, porque falar de História é falar do brasil, quanto na antiguidade e quanto na atualidade.”</i></p> <p>1A: 9 – <i>“Sim. Por que envolve a política.”</i></p> <p>1A: 14 – <i>“Sim. Porque às vezes o assunto baste com a situação do Brasil, tem uma relação.”</i></p> <p>1A: 16 – <i>“Sim. Por que falar sobre politica, e varias outras coisas que o Brasil pode estar passando.”</i></p> <p>1A: 21 – <i>“tem. Porque nós dialoga muito sobre o nosso Pais.”</i></p> <p>1A: 25 – <i>“Sim. Brasil tem uma história de onde tudo começa.”</i></p> <p>2B: 2 – <i>“Sim, porquê fala sobre a evolução no Brasil atual.”</i></p> <p>2B: 3 – <i>“Sim por que algumas coisas que tem agora tanto no nosso passado.”</i></p> <p>2B: 9 – <i>“Sim. Porque a História política do passado falava de Hitler e entre outros políticos.”</i></p> <p>2B: 11 – <i>“Sim. Pois fala sobre democracia atual e antepassado.”</i></p> <p>2B: 12 – <i>“Sim, porque estudamos a origem do nosso pais, existem</i></p>

	<p><i>coisas que estão presentes no dia a dia dos brasileiros ate hoje.”</i></p> <p>2B: 14 – <i>“Sim, estudamos a história o passado para poder compreender o hoje.”</i></p> <p>2B: 19 – <i>“Sim, porque as coisas que aconteceram no passado formaram o Brasil de agora.”</i></p> <p>3C: 1 – <i>“fatos que influenciaram a nossa sociedade atual.”</i></p> <p>3C: 5 – <i>“sim, porque pra chegar onde o Brasil é hoje existiu todo um processo.”</i></p> <p>3C: 11 – <i>“Na maioria das vezes sim, porque hoje em dia existe escravidão, democracia, entre outros.”</i></p> <p>3C: 13 – <i>“Sim. Porque nós vimos que certas ações realizada no passado ainda se reflete na nossa sociedade atual.”</i></p>
História como mudanças e permanências	<p>1A: 1 – <i>“Sim. Porque a História mostra que antigamente era melhor. E porque teve impacto.”</i></p> <p>1A: 24 – <i>“Em algumas coisas e acredito que sim, porque muita coisa que aconteceu no passado a história mostra nos dias atuais.”</i></p> <p>2B: 26 – <i>“Sim, pois muitas coisas ainda não mudaram.”</i></p> <p>3C: 2 – <i>“Sim porque mesmo com o passar dos anos o sistema muda pouca coisa... ainda há corrupção.”</i></p> <p>3C: 3 – <i>“Sim, porque ainda acontece algumas coisas semelhantes e o passado, onde aprendemos na aula de história.”</i></p> <p>3C: 11 – <i>“Na maioria das vezes sim, porque hoje em dia existe escravidão, democracia, entre outros.”</i></p>
Não sei/Em branco	13 estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Entre todos os estudantes que responderam ao questionário, 71% responderam alguma variação de que a História tem como função principal estudar o passado, e um número próximo, 70% afirmou que as aulas de História têm relação com o Brasil atual. Assim, podemos observar como os jovens-estudantes possuem grande dificuldade de relacionar a disciplina de História com seu cotidiano, contudo, ao falar que as aulas de história têm a ver com o Brasil atual, eles,

contraditoriamente estão dizendo que a História tem a ver com a vida prática. Dessa maneira, quando são compelidos a pensar o que é a História, os alunos não conseguem dar uma explicação abstrata, conceitual, talvez por nunca tenham sido questionados antes sobre sua visão a respeito do papel de uma disciplina no currículo e em suas vidas.

Segundo Rüsen (2010a), é necessário que o conhecimento do passado seja associado ao agir no presente, pois para que um fato histórico tenha sentido para o indivíduo é preciso que ele esteja vinculado a uma vivência pessoal, relacionado com o presente.

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2011, p. 14)

Para o autor, a consciência histórica não é algo a ser despertado nos indivíduos, mas uma das próprias condições do pensamento humano, não sendo restrita a um período, local ou classe social, a pessoas mais ou menos “esclarecidas”, ela é algo do cotidiano, universalmente humana, inseparável do estar no mundo. O ciclo natural da vida humana, de nascimento, amadurecimento e morte já oferece aos seres a ideia de fluxo temporal. Para ele, a consciência histórica é:

[...] soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo [...] o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. (RÜSEN, 2010a, p. 57)

O desejo de resgate de fatos de tempos passados é pautado pelas experiências do tempo presente e é desta tensão entre experiências do passado e as necessidades de orientação no presente que surgem os critérios que dizem o que deve ser, ou não, trazido à tona e estudado como História. É ao tornar presente o passado que os indivíduos dão sentido à experiência do tempo e com ela criam

significados para a orientação de sua vida prática, criando assim, sentido histórico e organizando a experiência humana no tempo. Dessa forma, para o autor, o conhecimento do passado permite uma interpretação do presente e a busca de orientação para o futuro.

Esta lógica aparece no trabalho metódico do historiador, mas também está presente na formação que os jovens estudantes possuem dentro e fora das salas de aula, nas narrativas proferidas por qualquer sujeito ao provocar sua consciência histórica, o que demonstra as diferentes formas passíveis de mobilização do passado e de produção de sentido. Assim sendo, a história científica, rigorosa e metódica, é apenas uma das possibilidades de orientação na vida prática, ou seja, entre os diversos “divulgadores” de pensamento histórico – filmes, séries, jogos, páginas de redes sociais, etc. – todos eficazes na tarefa de atribuir sentido a fatos históricos. Cabe à escola a tarefa de prover o conhecimento científico como progressão do conhecimento que os estudantes veem em seu dia a dia, pois o saber histórico proveniente da pesquisa enriquece o processo de geração de sentido.

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre se novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2010b, p. 94)

4.3 DEFININDO CONCEITOS

Retornando ao questionário aplicado aos jovens-estudantes, a última questão pedia aos alunos e alunas que definissem alguns termos, a saber: democracia, ditadura, nazismo, comunismo, esquerda e direita. A escolha destes conceitos se deu devido ao compartilhamento de memes relacionados, principalmente durante as eleições de 2018, pelos estudantes, testemunhado por nós por meio da plataforma *Facebook*. Durante a aplicação do questionário foi reiterado aos estudantes que respondessem às perguntas com suas próprias palavras, da forma que conseguissem e caso não se lembrassem dos conceitos, poderiam deixar a questão

em branco. Suas respostas também foram categorizadas, conforme Quadro 4:

Quadro 4 - Definições de Democracia

Definições de Democracia	
Política	<p>1A: 1 - <i>“democracia e toda a política.”</i></p> <p>1A: 9 - <i>“É política.”</i></p> <p>1A: 20 - <i>“Os político.”</i></p> <p>2B: 9 - <i>“Tem aver com política.”</i></p>
Liberdade de expressão	<p>1A: 2 - <i>“Uma coisa justa com opinião de todos.”</i></p> <p>1A: 16 - <i>“Democracia na minha opinião é o que é justo para todos.”</i></p> <p>2B: 26 - <i>“Onde todo mundo opina e tem direitos iguais.”</i></p> <p>2B: 6 - <i>“Representa igualdade, como a de escolha e de crítica.”</i></p> <p>3C: 13 - <i>“Significa para mim o poder para opinar e poder para votar em quem eu acho melhor, liberdade de expressão.”</i></p>
Legislação	<p>1A: 4 - <i>“Tudo que tem a ver com a sociedade e com as leis.”</i></p> <p>1A: 13 - <i>“As leis do Brasil.”</i></p> <p>1A: 24 - <i>“Onde cumpre regras.”</i></p> <p>2B: 1 - <i>“É ser democrático, todos terem os mesmos direitos iguais.”</i></p> <p>2B: 22 - <i>“Leis e regras.”</i></p> <p>2B: 26 - <i>“Onde todo mundo opina e tem direitos iguais.”</i></p> <p>3C: 1 - <i>“O direito de vota.”</i></p> <p>3C: 2 - <i>“Democracia é um sistema onde todos tem direito de ser cidadão.”</i></p> <p>3C: 4 - <i>“O poder que a gente para decidir o nosso voto.”</i></p> <p>3C: 5 - <i>“É o que dizem ser certo pelo certo algo de direito.”</i></p> <p>3C: 6 - <i>“É um conjunto de leis para a sociedade.”</i></p> <p>3C: 9 - <i>“Algo democrático, tipo igual lei.”</i></p>
Justiça	<p>2B: 16 - <i>“É aquilo que é o certo.”</i></p>
Governo com	<p>2B: 19 - <i>“Modelo político que existe um presidente,</i></p>

representatividade	<i>governadores, etc, que são eleitos por voto da maioria.”</i> 3C: 1 - <i>“O direito de vota.”</i> 3C: 4 - <i>“O poder que a gente para decidir o nosso voto.”</i> 3C: 7 - <i>“Dar a liberdade para o povo escolher o que acham melhor.”</i> 3C: 10 - <i>“Acredito que é o direito da igualdade, liberdade, poder escolher em quem votar.”</i> 3C: 13 - <i>“Significa para mim o poder para opinar e poder para votar em quem eu acho melhor, liberdade de expressão.”</i>
Conflito	2B: 20 - <i>“Brigas entre governos.”</i> 3C: 3 - <i>“Problemas relacionado a política.”</i>
Vago	2B: 3 - <i>“Os países democráticos.”</i> 2B: 13 - <i>“Uma pessoa democratica.”</i>
Não sei/Em branco	33 estudantes

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo as narrativas supramencionadas, podemos pensar em algumas categorizações. Os jovens associam a democracia a alguns conceitos-chave como:

- Política: quando associam democracia à política em geral;
- Legislação: onde os estudantes falam sobre regras, leis e direitos, ou ainda liberdade em geral, ou à questão de poder votar, o que se aproxima de um conceito pertinente;
- Liberdade de expressão: quando os alunos e alunas associam democracia à possibilidade de dar opinião.

Percebemos que as associações destes estudantes foram breves, demonstrando uma dificuldade de elaboração das respostas, a não ser quando optam por inserir a palavra “direitos” ou “liberdade”. Contudo, embora algumas respostas sejam vagas, os sujeitos da pesquisa conseguiram responder de forma coerente. Importante destacar que a categoria de *Governo com representatividade* se aproxima do conceito de democracia aceito²⁷. Dois alunos associaram a palavra

²⁷ Democracia é um regime político em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação

democracia com conflito ou problema, o que pode ser relacionado com o momento histórico que vivemos na atualidade.

Quadro 5 - Definições de Ditadura

Definições de Ditadura	
Sufrimento	<p>1A: 1 - <i>“É aonde as pessoas torturam as pessoas.”</i></p> <p>1A: 24 - <i>“É aonde as pessoas sofriam muito.”</i></p> <p>2B: 16 - <i>“Foi uma época horrível que aconteceu já há um tempo.”</i></p> <p>3C:10 - <i>“Regime comandado por um tirano onde a utilização da censura e da tortura.”</i></p>
Sem liberdade de expressão	<p>1A: 2 - <i>“Período de silêncio, sem direito de falar, e muitas mortes.”</i></p> <p>1A: 4 - <i>“Um período difícil, nem tudo podia falar sobre os presidentes.”</i></p> <p>1A: 13 - <i>“É um país sem liberdade de expressão entre outros.”</i></p> <p>3C: 13 - <i>“Regime político a onde não era permitido a democracia e a liberdade de expressão.”</i></p>
Autoritarismo	<p>2B: 1 - <i>“É as pessoas não terem direito que elas merecem e um ter mais que o outro não terem direitos iguais.”</i></p> <p>2B: 6 - <i>“É quando uma pessoa concede a liderança do país de maneira pacífica ou violenta, em o sujeito não quer mais perder a liderança.”</i></p> <p>2B: 19 - <i>“Poder político centralizado na mão de uma pessoa, com uso de poder militar.”</i></p> <p>2B: 26 - <i>“É um regime militar no qual não temos direitos.”</i></p> <p>3C: 1 - <i>“Modelo de governo controlado pelo exército, onde o Ditador não respeita as leis, ele as cria.”</i></p> <p>3C: 2 - <i>“ditadura é um sistema onde não pode ter oposição contra o governo.”</i></p> <p>3C: 3 - <i>“período rigoroso militar.”</i></p>

	<p>3C:4 - <i>“Era um governo que tinha que ser seguido antigamente não podia desobedecer.”</i></p> <p>3C:5 - <i>“Foi um tempo que as pessoas era comandadas.”</i></p> <p>3C:6 - <i>“É tipo uma escravidão.”</i></p> <p>3C:7 - <i>“Tirar a liberdade de expressão e oprimir a sociedade.”</i></p> <p>3C:10 - <i>“Regime comandado por um tirano onde a utilização da censura e da tortura.”</i></p> <p>3C: 13 - <i>“Regime político a onde não era permitido a democracia e a liberdade de expressão.”</i></p>
Inversão	1A: 12 - <i>“É você lutar ao seu direito.”</i>
Governo militar	<p>1A: 15 - <i>“Os exército governou o Brasil.”</i></p> <p>2B: 3 - <i>“Pra mim e parte dos militares.”</i></p> <p>2B: 4 - <i>“Comando da sociedade em volta ao governo recebendo ordens de militares.”</i></p> <p>3C: 1 - <i>“Modelo de governo controlado pelo exército, onde o Ditador não respeita as leis, ele ás cria.”</i></p> <p>3C: 3 - <i>“período rigoroso militar.”</i></p>
Vago	<p>1A: 8 - <i>“Acho que foi na época do trocamento de presidentes.”</i></p> <p>1A: 18 - <i>“Época antes de existir presidentes, governadores, ...”</i></p> <p>2B: 20 - <i>“É os mandados que teve no passado.”</i></p> <p>2B: 13 - <i>“O presidente que manda no país sei lá não sei muito.”</i></p>
Não sei/Em branco	32 estudantes

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre tais narrativas podemos criar as seguintes categorias:

- *Sufrimento*: quando os jovens associam ditadura ao sofrimento e/ou tortura;
- *Autoritarismo*: para os alunos e alunas que relacionam o conceito a um governo centralizador, em que as pessoas precisam obedecer ao Estado;
- *Sem liberdade de expressão* é semelhante à categoria de *Autoritarismo*, mas optamos por diferenciá-las, pois muitos destacaram esta face do autoritarismo;
- *Governo Militar*: diversos estudantes associaram o período ditatorial à ideia de governo de militares, sem maior conceituação.

Tivemos neste grupo de respostas, algumas vagas e apenas uma em que parece ter invertido o sentido do conceito como “*Luta pelo direito*”, mas o(a) aluno(a) pode ter associado o conceito à luta dos militantes políticos.

Quadro 6 - Definições de Nazismo

Definições de Nazismo	
Genocídio	<p>1A: 1 - “<i>E os político que matam as pessoas.</i>”</p> <p>2B: 22 - “<i>O nazismo matou muitas pessoas (me refiro ao governo nazista).</i>”</p> <p>3C: 8 - “<i>O tempo marcado por Adolf Hitler o maior nazista de todos os tempos que exterminou muitos dezenas milhares de pessoas pois não seguiam a mesma crença que ele.</i>”</p> <p>3C: 13 - “<i>Comandado por Hitler, foi um periodo de muitos massacre aos judeus.</i>”</p>
Autoritarismo	<p>1A: 12 - “<i>É uma pessoa que não aceita aquilo.</i>”</p> <p>2B: 19 - “<i>Preconceito com outras raças, e dominação de países.</i>”</p> <p>3C: 2 - “<i>É um sistema totalitário que queria expandir mais e mais.</i>”</p> <p>3C: 10 - “<i>Regime conservador e brutal.</i>”</p>
Personagem	<p>1A: 20 - “<i>Foi o período de Adolf Hitler.</i>”</p> <p>2B: 4 - “<i>Um regime comandado por Hitler.</i>”</p> <p>3C: 8 - “<i>O tempo marcado por Adolf Hitler o maior nazista de todos os tempos que exterminou muitos dezenas milhares de pessoas pois não seguiam a mesma crença que ele.</i>”</p> <p>3C: 13 - “<i>Comandado por Hitler, foi um periodo de muitos massacre aos judeus.</i>”</p>
Raça	<p>2B: 19 - “<i>Preconceito com outras raças, e dominação de países.</i>”</p> <p>2B: 26 - “<i>É uma perseguição a um povo.</i>”</p> <p>3C: 7 - “<i>Pensar que sua nação é superior as outras.</i>”</p> <p>3C: 8 - “<i>O tempo marcado por Adolf Hitler o maior nazista de todos os tempos que exterminou muitos dezenas milhares de pessoas pois não seguiam a mesma crença que ele.</i>”</p>
Terrorismo	<p>2B: 13 - “<i> pessoas que são nazista terrorista.</i>”</p> <p>3C: 3 - “<i>Grupo terrorista da alemanha.</i>”</p>

Guerra	2B: 9 - <i>“Nazista foi aqueles militar que bombardiou outros países.”</i>
Vago	2B: 3 - <i>“Vem das partes dos nazistas.”</i> 2B: 6 - <i>“Um regime.”</i>
Não sei/Em branco	47 estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Mais uma vez, grande parte dos jovens estudantes conseguiu aproximar suas narrativas, embora breves, com o conceito, salvo algumas respostas vagas e a ideia de *Terrorismo*. Obtivemos:

- *Autoritarismo*: em momentos em que associam o nazismo a governos totalitários;
- *Genocídio*: nas respostas que mencionam o extermínio de pessoas ou grupos;
- *Raça*: quando se referem à morte ou perseguição aos judeus ou à ideia de supremacia branca;
- *Personagem*: quando se menciona o papel fundamental de Hitler.

Quadro 7 - Definições de Comunismo

Definições de Comunismo	
Negativo	1A: 4 - <i>“que só pensa em você.”</i> 2B: 16 - <i>“O errado.”</i> 3C: 7 - <i>“Não dá certo ; - ;”</i> 3C: 10 - <i>“Para mim os três comunismo; ditadura; e nazismo são iguais.”</i>
Vago	1A: 9 - <i>“Políticos comunistas.”</i>
Regime Político	2B: 4 - <i>“Países que se mantem por ele só.”</i>
Economia	2B: 20 - <i>“É pessoas que gastão muito pouco.”</i> 3C: 13 - <i>“Regime político existente em Cuba e que é quase o oposto do capitalismo.”</i>
Igualdade	2B: 6 - <i>“Um regime que prega a ‘igualdade’.”</i> 2B: 22 - <i>“Igualdade.”</i>

	2B: 26 - <i>“Pessoas que pensão no futuro muito no ‘povo’”</i> . 3C: 1 - <i>“Modelo de governo igualitário.”</i> 3C: 2 - <i>“É um sistema onde todos devem ter renda igual e ser tudo igual.”</i>
Sem Relação	2B: 2 - <i>“é a comunicação.”</i> 2B: 3 - <i>“Os meios de comunicação.”</i> 2B: 9 - <i>“Consumir.”</i>
Não sei/Em branco	47 estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao conceito de Comunismo, os alunos e alunas demonstraram ter concepções mais problemáticas e superficiais. Muitos não compreendem o conceito, mas associam a algo *Negativo*, sendo que poucos vincularam o conceito à *Igualdade*. Poucos responderam também pelo viés da *Economia* ou da *Política*, mas sempre de maneira superficial, talvez indicando que as organizações liberais/conservadoras já colhem resultados.

Quadro 8 - Definições de Esquerda

Definições de Esquerda	
Problemático	1A: 1 - <i>“e o que nosso país ta vivendo hj”</i> 1A: 2 - <i>“o lado que é mais capitalista, o lado de Hitler.”</i> 2B: 2 - <i>“Povos contra a sociedade que só pensa neles e compra voto.”</i> 3C: 1 - <i>“Lado Político conservador.”</i>
Oposição	1A: 14 - <i>“(ilegível) são os que são contra o governo, os rebeldes.”</i> 3C: 3 - <i>“Da oposição ‘contra’”</i> . 3C: 13 - <i>“são partido que são extremamente revolucionário e radicais</i>
Política	2B: 3 - <i>“Partido.”</i> 2B: 6 - <i>“um lado que defende valores e conceitos.”</i> 2B: 22 - <i>“A escolha pessoal de um partido.”</i>

	<p>2B: 26 - <i>“PT.”</i></p> <p>3C: 8 - <i>“Partido da esquerda que seguia um político um outro partido.”</i></p> <p>3C: 10 - <i>“Partido ou pessoal mais liberal.”</i></p> <p>3C: 13 - <i>“são partido que são extremamente revolucionário e radicais</i></p>
Vago	<p>1A: 20 - <i>“um lado.”</i></p> <p>2B: 7 - <i>“Você vai para a esquerda.”</i></p> <p>2B: 9 - <i>“Direção esquerda.”</i></p> <p>2B: 14 - <i>“Direção esquerda.”</i></p>
Sem relação	<p>1A: 10 - <i>“É a mão que você não escreve.”</i></p> <p>2B: 19 - <i>“ ← ”</i></p>
Não sei/Em branco	45 estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9 - Definições de Direita

Definições de Direita	
Problemático	<p>1A: 2 - <i>“A parte socialista, que pensa mais nas pessoas.”</i></p> <p>2B: 2 - <i>“Povos bom que pensa na sociedade e não só nele.”</i></p>
Política	<p>1A: 14 - <i>“Direita é o governo que já está no poder.”</i></p> <p>2B: 3 - <i>“outro partido.”</i></p> <p>2B: 6 - <i>“Um lado que defende valores e conceitos.”</i></p> <p>2B: 26 - <i>“PSL.”</i></p> <p>3C: 1 - <i>“Lado político liberal.”</i></p> <p>3C: 8 - <i>“Partido de direita que seguem outra política um outro partido.”</i></p> <p>3C: 10 - <i>“Partido ou pessoa conservador.”</i></p> <p>3C: 13 - <i>“Partidos não radicais.”</i></p>
Sem relação	1A: 10 - <i>“é a mão que você escreve para escrever.”</i>
Vago	<p>1A: 18 - <i>“apoiado.”</i></p> <p>1A: 20 - <i>“outro lado.”</i></p> <p>2B: 7 - <i>“você vai para a direita.”</i></p>

	2B: 9 - “Direção direita.” 2B: 14 - “Direção direita.” 2B: 19 - “→” 2B: 22 - “a escolha pessoal de um partido.” 3C: 3 - “que é a favor.”
Não sei/Em branco	46 estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Os conceitos de Comunismo, Esquerda e Direita se mostraram consideravelmente mais problemáticos nas respostas dos alunos e alunas. Acreditamos que o contexto histórico vivenciado, marcado pela polarização política na última década, muito presente nos materiais midiáticos, especialmente nas redes sociais como o *Facebook*, vem produzindo uma noção que tende a favorecer o conservadorismo, os partidos de direita e a oposição à esquerda. Porém, não é uma surpresa esta conclusão, na medida em que o candidato Jair Bolsonaro venceu as eleições de 2018 e os reflexos da polarização política que podemos ver neste questionário aplicado em 2019.

Categorizamos como:

- *Problemático*: quando há uma inversão ou confusão referente ao conceito, o que está próximo de *Vago* ou *Sem relação*;
- *Política*: nas respostas em que os estudantes associam os termos com partidos políticos;
- No caso de Esquerda, também foi relacionado à rebeldia, extremismo ou partido radical, o que denominamos *Oposição*.

Após refletir acerca das respostas fornecidas pelos estudantes, podemos perceber a grande dificuldade que alunos e alunas do Ensino Médio tiveram para conceituar os termos solicitados pelo questionário, embora já tenham tido contato com estes conteúdos ao longo de sua trajetória escolar. Muitos estudantes afirmaram não saber ou deixaram as respostas em branco, e, como vimos, aqueles que responderam, o fizeram de forma breve e fragmentada. Também conseguimos perceber que, ao longo dos anos, da 1ª série à 3ª, há uma pequena melhora das respostas e mais alunos se sentem seguros para tentar responder às questões, fruto

do trabalho com fontes realizados em sala de aula.

No item a) *democracia*, como vimos, frequentemente aparece a ideia de “governo para todos” e muitas respostas aludem à política, enquanto a turma da 3ª série relaciona o termo ao voto; no item seguinte, b) *ditadura* aparecem as palavras censura, tortura e sofrimento, e novamente o 3º ano teve mais alunos que responderam. No item c) *nazismo*, os estudantes da 1ª série, que estudaram o conteúdo nazifascismo no ano anterior, são a maioria dos que deixaram a pergunta em branco e no próximo item, d) *comunismo*, acontece o mesmo, pois os alunos tiveram em seu currículo a Revolução Russa de 1917, mas afirmam não se recordar do tema. Dos estudantes da 2ª série que responderam, alguns confundiram “comunismo” com “consumismo” e “comunicação”. Questionado sobre isso, o professor de Sociologia da turma disse que estes eram conteúdos que recentemente estudados.

Entre outras respostas, destacamos 2B: 16 - “O errado”, 3C: 7 - “Não dá certo” e 3C: 10 - “Para mim os três comunismo; ditadura; e nazismo são iguais” por parecerem ter assimilado as informações pré-eleições de 2018, veiculadas nas redes sociais. Mesmo nestas respostas, são necessárias algumas considerações em relação ao questionário como instrumento de pesquisa. No questionário, como os sujeitos precisavam responder no momento, o fizeram de maneira espontânea, sem grandes elaborações ou reflexões. Por isso mesmo, as respostas são associações com o que está mais próximo, mais divulgado ou mais usado nos discursos e propagandas políticas. O que é diferente quando se solicita uma atividade que exige mais reflexão, como a que propomos no capítulo seguinte. Veremos que os resultados foram “melhores”, no sentido de serem mais bem argumentados/fundamentados, talvez pelo fato de haver mais disponibilidade de tempo para pensar sobre os conceitos explorados. Também há que se lembrar que o questionário não implicou em “nota”, enquanto a atividade proposta após o questionário foi considerada avaliação.

Por fim, a aplicação deste questionário nos permitiu perceber as lacunas e problemas quanto às concepções dos alunos. Pode ser que o conhecimento escolar proporcionado aos estudantes do Ensino Médio de Inajá, até o momento, não lhes fez sentido; o saber cotidiano não foi ressignificado e, desta forma, o conhecimento científico não foi apropriado por grande parte dos alunos e alunas, fazendo que com muitos jovens estudantes concluíssem o Ensino Médio sem saber diferenciar

conceitos, como democracia e ditadura ou esquerda e direita, entre si, tornando-os mais vulneráveis às ideias propagadas por grupos como o Movimento Brasil Livre e outros. Contudo, apenas relacionando este questionário com a atividade seguinte que relataremos adiante é possível conjecturar também que, quando se exige um pensamento rápido, as associações são realizadas com informações (das postagens, páginas e memes) do *Facebook*, enquanto que quando se exige uma atividade escolar, esta é considerada mais séria, permitindo, assim, uma reflexão mais próxima da História como ciência.

4.4 O TRABALHO COM MEMES SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR EM UMA TURMA DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Após a aplicação e análise do questionário mencionado no item anterior, decidimos por em prática nossa proposta de trabalho baseada no letramento histórico, por meio de *memes*, com a turma da 3ª série. Isto se deve ao fato da turma estar próxima, de acordo com o currículo escolar, de estudar o conteúdo “ditadura civil-militar brasileira”. Além disso, os jovens estudantes da turma indicaram alto grau de acesso e permanência nas redes sociais e comentários considerados “problemáticos” em relação aos conceitos indagados pelo questionário. Estes comentários não foram vistos por nós como “incorretos”, mas um ponto de partida para que fosse possível aprofundar conhecimentos advindos de outras esferas da vida dos estudantes.

Seguindo a concepção rüseniana, os alunos e alunas são agentes construtores de conhecimento, não apenas receptores passivos de saberes elaborados em outros espaços, como a escola, bem como todos os indivíduos, do pesquisador acadêmico à criança, possuem uma consciência histórica que lhes orienta no tempo. Deste modo, às noções e ideias que os estudantes trazem de fora do ambiente escolar são incorporados novos conhecimentos, que modificam e aprofundam estas ideias tácitas dos alunos e alunas, caminhando em direção à construção do saber histórico científico, pois somente ocorre uma aprendizagem significativa para o estudante quando os saberes escolares são ancorados aos conhecimentos que já trazem de seu cotidiano. (RAMOS, 2013)

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares,

amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de forma de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 312).

Para criar condições a fim de que ocorra o letramento histórico dos indivíduos – letramento considerado aqui como uma maneira específica de entender o mundo a partir da História, um raciocínio histórico que usa o conhecimento do passado para resolver problemas do presente (LEE, 2006) – concordamos com Ramos (2013) ao dizer que é necessário seguir algumas etapas, como: 1) o levantamento do conhecimento prévio dos jovens-estudantes; 2) o trabalho com fontes históricas nas aulas de História; 3) trabalhar os conceitos substantivos (ou de segunda ordem); 4) suscitar a empatia nos estudantes e 5) apresentar o conhecimento histórico como sendo de natureza multiperspectivada.

Assim, nossa proposta se dividiu em quatro momentos, aproveitando o planejamento das aulas para a turma, cujo conteúdo “ditadura civil-militar” possuía quatro aulas para ser desenvolvido e avaliado. Em nosso trabalho, os mesmos estudantes teriam suas respostas analisadas em dois momentos. Antes de iniciar as explanações sobre o conteúdo em si, na primeira aula²⁸, discutimos a proposta do trabalho com os estudantes e então lhes foi solicitado que pesquisassem um *meme* no *Facebook* que representasse a visão que eles mesmos possuíam referente à ditadura civil-militar brasileira, juntamente com uma justificativa para a escolha deste *meme*. Ambos deveriam ser enviados ao *WhatsApp* da professora. À turma (que no momento da aplicação do projeto possuía 13 jovens) foi avisado que, independentemente do *meme* trazido, este não seria julgado como certo ou errado e os estudantes não seriam punidos ou perderiam nota caso trouxessem algo que não estivesse de acordo com o livro didático ou informações posteriores discutidas em aula. Apresentamos a seguir os *memes* e respectivas justificativas trazidos pelos estudantes:

Figura 7 - Meme do estudante LH

²⁸ Dia 14/10/2019, segunda-feira.

**DEFENDENDO A DITADURA
EM UMA DEMOCRACIA**



**DEFENDENDO A DEMOCRACIA
EM UMA DITADURA**



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante LH para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante LH: *“Por censura entende-se o exame a que estão submetidos os trabalhos artísticos com base em critérios Morais de política para avaliação sobre a convivência de serem liberados para a apresentação ao público em geral. A censura foi uma das armas de que o regime militar se Valeu para calar seus opositores e impedir de qualquer tipo de mensagem contrária a seus interesses fosse amplamente divulgado. O regime militar usou de critérios políticos para censurar o jornalismo, ao passo que, no que a censura de artes e espetáculos, serviço e principalmente de critérios Morais. A censura passou por três fases durante a ditadura a primeira se Estendeu de 31 de março de 1964 a publicação do ato institucional número 5 ai-5, em dezembro de 1968 e teve um momento mais intenso nos meses que se sucederam ao golpe, abrandou abrandando se a partir de então. A segunda coincidiu com a publicação do ai-5 em 13 de dezembro de 1968 quem institucionalizou o caráter ditatorial do regime entrou censura Implacável até o início do governo Geisel. Em 1985 durante os governos de Geisel em 1985 a 1979 e Figueiredo de 1939 a 1985 a censura tornou-se gratuitamente nas livre até o restabelecimento do regime democrático.”*

Comentário da pesquisadora: percebe-se que o estudante trouxe várias informações pertinentes para justificar o *meme* escolhido, entendendo

principalmente a questão da censura durante o período ditatorial.

Figura 8 - Meme do estudante GM



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante GM para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante GM: *“Esta relacionado a censura [...] Onde só podia ser gravado músicas que tivessem a aprovação do governo, que não criticasse ou falasse mal do Brasil, apenas elogiando e homenageando...”*

Comentário da pesquisadora: embora breve, a justificativa do aluno é coerente com o meme e com o tema da censura.

Figura 9 - Meme do estudante RS

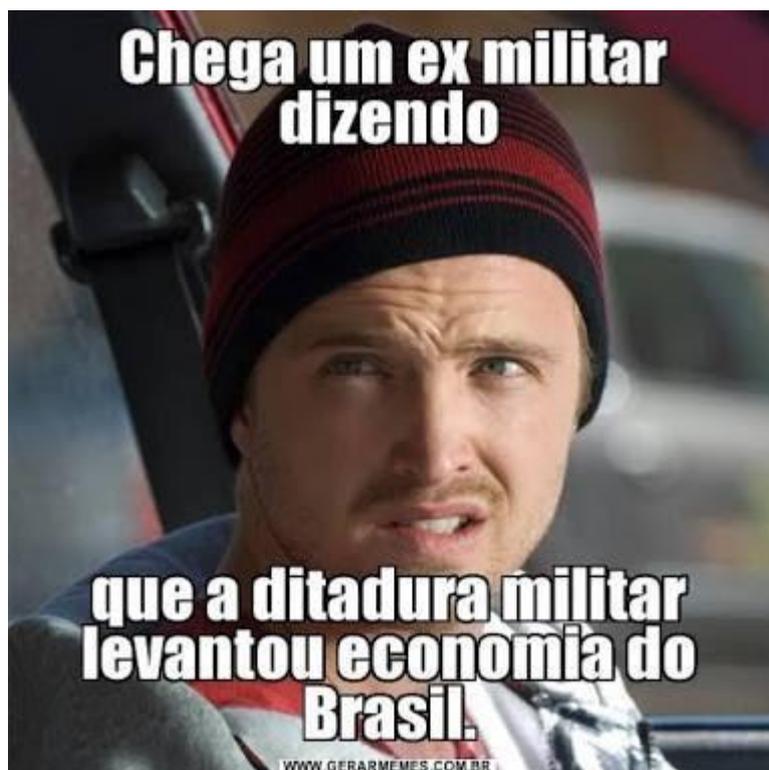


Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante RS para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante RS: *“As mudanças implantada pelos governos de Vargas e de João Goulart criaram uma certa paranóia na burguesia temendo que o Brasil seguisse o mesmo governo da União soviética. E os Estados Unidos que temia mais uma ‘revolução cubana’, conspirou e influenciou os militares a iniciarem o regime militar.”*

Comentário da pesquisadora: a justificativa do estudante demonstra compreensão do cenário político nacional, além da participação norte-americana no golpe militar de 1964.

Figura 10 - Meme do estudante RB

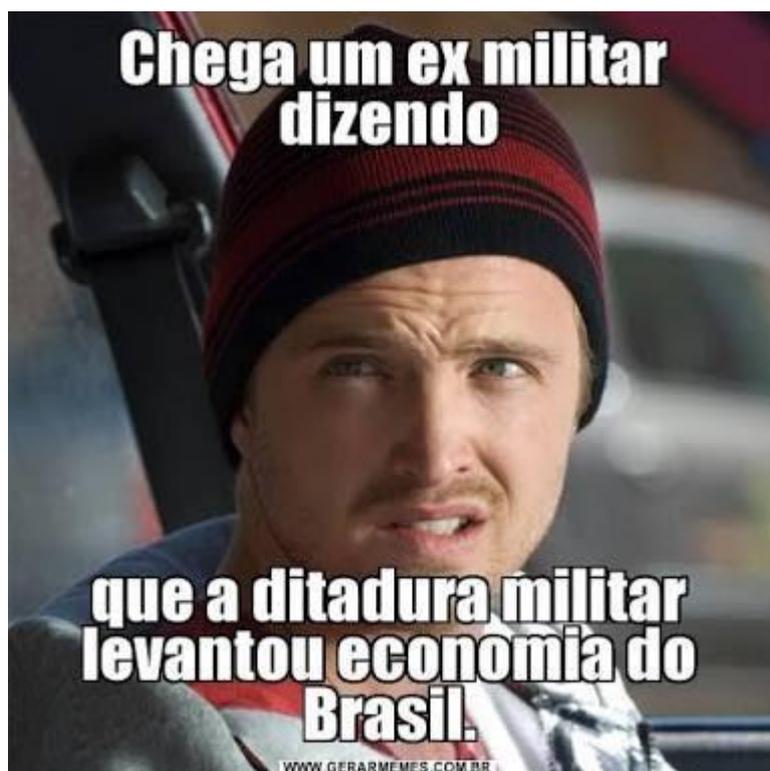


Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante RB para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante RB: *“BOM ESSE MEME SOBRE A DITADURA QUE EU ESCOLHI VEM UM POUCO REPRESENTANDO CONFORME OCORREU A DITADURA ELE VEM AFIRMANDI QUE A ECONOMIA DURANTE A DITADURA AUMENTOU OU SEJA ELA CRESCEU EVOLUI COM A DITADURA MILITAR POR ISSO VEM REPRESENTADA COM A FOTO DE UM EX MILITAR PIR ISSO QUE EU ESCOLHI ESSE MEME POIS TRAIZ UMA MENTIROSA REALIDADE DO QUE OCORREU DURANTE A GRANDE DITADURA.”*

Comentário da pesquisadora: comentário confuso, mas o uso do termo “mentirosa realidade” parece indicar que o mesmo não concorda com a afirmação de que os governos militares foram benéficos para a área econômica.

Figura 11 - Meme da estudante CB



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante CB para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha da Estudante CB: *“Peguei esse meme pq realmente a Economia do Brasil subiu na ditadura.”*

Comentário da pesquisadora: a estudante não questiona o *meme* como o aluno anterior, mostrando que permanece com noções próprias do senso comum sobre a Ditadura Civil-Militar como momento histórico de *boom* econômico.

Figura 12 - Meme da estudante DS



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante DS para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha da Estudante DS: “O mundo se contentando com pouca coisa, e a ditadura sendo superficial e escondendo os grandes problemas.”

Comentário da pesquisadora: embora sucinto, a aluna demonstra saber que existia uma propaganda de manipulação de dados e informações na ditadura.

Figura 13 - Meme da estudante AM

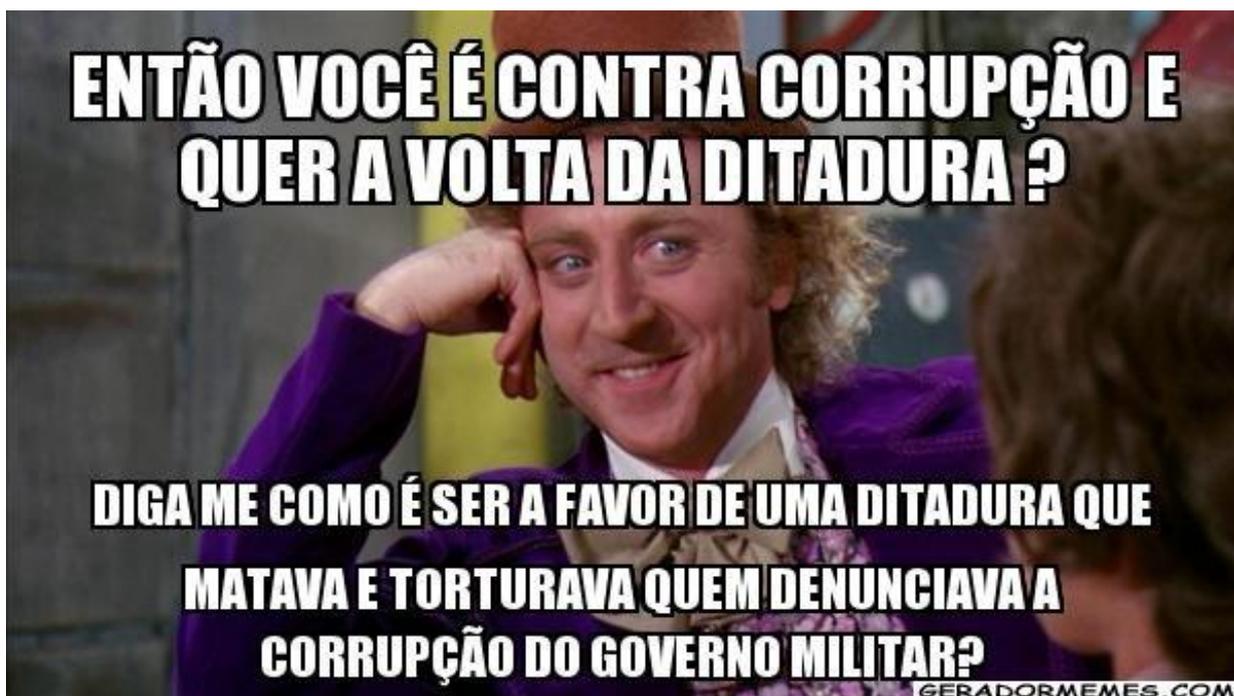


Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante AM para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha da Estudante AM: *“Prof eu achei esse meme ai eu fui pesquisa pra ver se era verdade e eu encontrei. Foi coronel Paulo Malhaes que contou em um depoimento que a parte do corpo que podem determinar quem é a pessoa é a arcada dentária e digitais. Entao ele quebrava os dentes e cortavam os dedos.”*

Comentário da pesquisadora: a estudante confundiu charge com *meme*, mas mostra que realizou uma pesquisa para ter acesso a informações históricas sobre a questão da tortura no período da ditadura civil-militar.

Figura 14 - Meme do estudante GB



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante GB para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante GB: *“no caso de torturar e matar se encaixa na base da censura do governo, não podiam ser apontados pontos negativos e nem pessoas pensassem contra o governo que naquele tempo, seria o mesmo que pensar contra o Brasil!”*

Comentário da pesquisadora: o estudante demonstra conhecer os relatos de perseguições e torturas durante o período, além da falsa equivalência criada entre criticar o governo e criticar o país.

Figura 15 - Meme da estudante MF



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante MF para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha: “Durante o período ditatorial muitos cidadãos que tentava expor os erros do governo, denuncia, ou até mesmo só investigar eram sequestrados, presos, torturados e dps mortos e esses assassinatos eram colocados muitas vezes como se tivesse sido acidentes ou suicidio. Esse é Vladimir Herzog, um jornalista que foi preso, torturado e morto dps foi divulgado essas fotos falando que ele teria se enforcado com um cinto.”

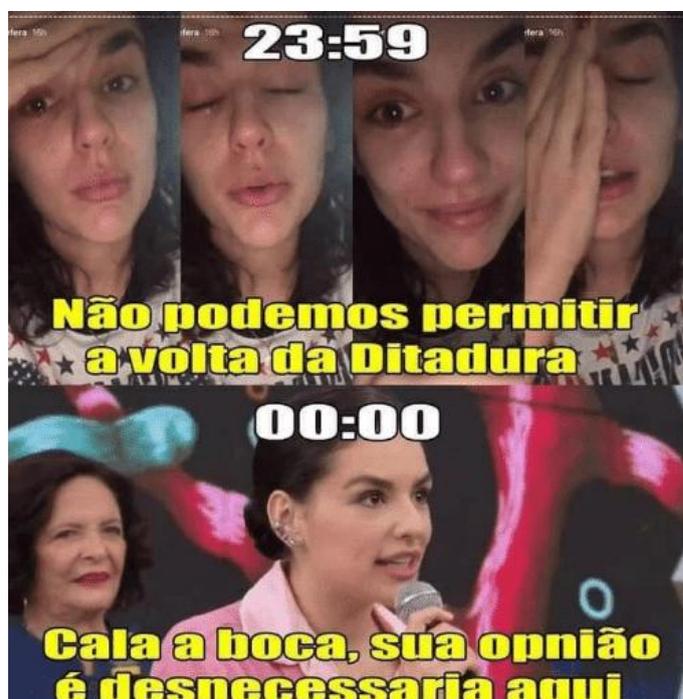
Comentário da pesquisadora: A estudante revela ter feito uma pesquisa mais detalhada acerca de vítimas da ditadura, ressaltando o caso do jornalista Vladimir Herzog.

Figura 16 - Meme 1 do estudante AC



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante AC para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Figura 17 - Meme 2 do estudante AC



Não é mesmo ;-;

Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante AC para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante AC: O estudante enviou duas

imagens por *WhatsApp*, mas quando perguntado sobre as justificativas, não as enviou.

Comentário da pesquisadora: Durante as aulas o aluno se mostrava cético sobre os dados encontrados pelos colegas em suas pesquisas sobre a ditadura, porém os *memes* escolhidos mostram que, para o estudante, a ditadura civil-militar é um problema apenas para a esquerda política, ironizando seu estudo, possivelmente enviando tais imagens como uma forma de protestar, tanto que preferiu a avaliação “tradicional”, com perguntas e respostas, aplicada posteriormente.

Cabe relatar aqui que outros três estudantes da turma não enviaram *memes* para participar do trabalho. Em geral, alegaram ter esquecido a atividade, entretanto, deixaram a impressão de que não consideraram a pesquisa de *memes* um trabalho escolar “sério”.

Percebemos que a maioria dos *memes* escolhidos vai ao encontro da historiografia sobre o período militar. Nossa hipótese inicial seria de que os estudantes enviariam *memes* mais variados e que uma boa parte poderia ser encaixada na categoria que denominados “problemática”. Isto não ocorreu. Questionados, os jovens relataram acreditar que, apesar de engraçados, estes *memes* não “servem” para a sala de aula.

Na segunda aula²⁹, foi debatido com os estudantes o conceito de fonte histórica e seu papel no trabalho do historiador e da escrita da História. Ressaltamos sua necessidade para a construção do conhecimento histórico, tanto pelos historiadores especialistas quanto por nós, professores e estudantes em aula.

A análise crítica de fontes em sala de aula produz a capacidade de “transpor” tal análise para os materiais culturais com os quais o sujeito se depara no cotidiano, o que dizer que a literacia histórica tende a ultrapassar os muros da escola, adquirindo propósito e/ou sentido para sua vida prática. (RAMOS, 2013, p. 8)

Em seguida, fomos ao laboratório de informática do colégio, onde a turma foi orientada a pesquisar fontes que embasassem ou contrariassem os *memes* que escolheram. Explicamos que deveriam buscar sites³⁰ que apresentassem referências em seus textos e também foi permitido que colaborassem entre si para

²⁹ Dia 17/10/2019, quinta-feira.

³⁰ Os sites mais utilizados foram: <https://super.abril.com.br/especiais/21-mitos-sobre-a-ditadura-militar/>, <https://g1.globo.com/>, <https://www.infoescola.com/> e <https://brasilecola.uol.com.br/>.

conseguir mais dados sobre os temas pesquisados, seja sobre a censura, economia do período ou repressão. Após a pesquisa, os estudantes apresentaram para a turma os dados obtidos, que, em sua maioria, corroboraram as imagens que haviam escolhido para o trabalho. O estudante AC não apresentou para a turma, alegando não ter conseguido pesquisar a tempo, embora durante a aula tenha se mostrado distraído e se envolvido em conversas paralelas.

A aula seguinte³¹ foi dedicada a um panorama geral do período militar, seus governos e os chamados conceitos substantivos ou de segunda ordem, como o conceito de ditadura. Foram analisadas imagens de perseguidos e desaparecidos políticos, assim como trechos do Relatório Figueiredo³². Para o próximo encontro³³, foi solicitado aos estudantes que buscassem, então, um *meme* que representasse o período ditatorial brasileiro de forma errônea com o que haviam pesquisado, juntamente com uma justificativa para sua escolha. Novamente, a turma foi aconselhada a buscar sites que apresentassem referências e que colaborassem entre si na busca de fontes.

Abaixo, os *memes* escolhidos:

Figura 18 - Meme do estudante LH

³¹ Dia 21/10/2019, segunda-feira.

³² “Depois de 45 anos desaparecido, o Relatório Figueiredo, que apurou matanças de comunidades inteiras, torturas e toda sorte de crueldades praticadas contra indígenas em todo o país — principalmente por latifundiários e funcionários do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI) —, ressurgiu quase intacto em abril de 2013. Supostamente eliminado em um incêndio no Ministério da Agricultura, ele foi encontrado no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, com mais de 7 mil páginas preservadas e contendo 29 dos 30 tomos originais.” Disponível em <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/relatorio-figueiredo> Acesso em 29 de janeiro de 2020.

³³ Dia 25/10/2019, quinta-feira.



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante LH para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do estudante LH: *“No meme diz que morreram apenas bandidos guerrilheiros assaltantes, mas está errado pois temos exemplo de Abelardo de Alcântara que era bancário e foi morto vários estudantes morreram alguns legados da política ou líderes de partidos Operários Metalúrgicos, Ana kucinski que era química Antônio Carlos Bicalho Lana que era estudante e não tinha ligação nenhuma com parte com a política alguns advogados além de donas de casa Designer de Moda médicos e poetas.”*

Comentário da pesquisadora: Novamente, o estudante demonstra ter feito uma boa pesquisa referente às vítimas da ditadura militar para embasar sua escolha de meme.

Figura 19 - Meme do estudante GM



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante GM para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante GM: *“Alguns casos que comprovam a morte de inocentes são os seguintes:*

A menina Ana Lídia Braga tinha 7 anos de idade quando foi sequestrada, torturada, estuprada e morta em Brasília, em setembro de 1973. Foi encontrada enterrada, nua, nas proximidades da UnB. A investigação do caso foi rapidamente abafada quando começaram a vir à tona suspeitas de que o filho do então Ministro da Justiça, Alfredo Buzaid, estaria envolvido no crime.

Carlos Alexandre Azevedo: Ele é considerado o prisioneiro político mais jovem a ter sofrido tortura física durante a ditadura no Brasil. Carlos Alexandre Azevedo tinha apenas 1 ano e 8 meses quando foi trancafiado na sede do Departamento Estadual de Ordem Pública e Social (DEOPS), em São Paulo. Lá, foi torturado com choques elétricos.

Operação Camanducaia: Em outubro de 1974, o Departamento Estadual de

Investigações Criminais (DEIC) de São Paulo prendeu e torturou 93 meninos com idades entre 11 e 17 anos. As detenções eram ilegais: embora a polícia afirmasse que se tratavam de delinquentes, jamais houve qualquer acusação formal contra os meninos. Todos os garotos tinham perfis modestos, saídos de famílias de baixa renda, e alguns viviam nas ruas da cidade.”

Comentário da pesquisadora: o aluno pesquisou casos de crianças vítimas dos torturadores, usando de base o site do jornal Gazeta do Povo para apontar os erros no *meme* apresentado.

Figura 20 - Meme 1 do estudante RS

“Vivi a ditadura militar e posso garantir, não teve época melhor! Só temia quem era vagabundo”



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante RS para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante RS: “O meme mostra o estereótipo

de uma pessoa branca classe media/alta, dizendo que apenas vagabundo temiam a ditadura. Porém durante protestos vários estudantes e jornalistas foram agredidos pelos militares.”

Comentário da pesquisadora: apesar de breve, a justificativa do aluno é coerente com o *meme* e com o tema da tortura durante a ditadura.

Figura 29 - Meme 2 do estudante RS



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante RS para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante RS: “A foto foi tirada em 21 de junho de 1968 em manifestação do movimento estudantil na Cinelândia, no Rio de Janeiro. Conhecida como sexta-feira sangrenta. Segundo o fotógrafo, o rapaz da foto era estudante de medicina e que foi morto logo após a foto.”

Comentário da pesquisadora: o estudante buscou encontrar as origens de um *meme* falso que circulou muito nas redes sociais durante as eleições de 2018 e percebeu a manipulação de imagens vendida como verdade.

Figura 21 - Meme do estudante RB



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante RB para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante RB: *“CONTUDO ESSE MEME JA PUXA UM OUTRO RUMO NA HISTÓRIA VEM FALANDO DA ECONOMIA DURANTE A DITADURA MAIS DE UM FORMA MAIS SARCASTICA MAIS ALEGRE ENGRAÇADA SÓ QUE O MODO QUE ESSE MEME FOI POSTO ELE DISCORDA DO MEME ANTERIOR POR DOIS FATOS 1 A ECONONIMIA NAQUELA ÉPOCA DECAIU DE UM MODO QUE CHEGOU ACARRETAR UMA GRANDE CRISE FINANCEIRA QUE MOTIVOU MILHARES DE DISSIMPREGADO MAIS DE MILHARES DE PESSOAS EM CASO DE MISÉRIA PASSANDO FOME ATÉ 2 MOTIVO COMO O MEME JA TRAS ELE FALA QUE INFLAÇÃO AUMENTOU MUITO POIS SE NÃO COMPRA NÃO GASTA.”*

Comentário da pesquisadora: comentário novamente confuso, mas que parece apontar para a direção de que o estudante tem consciência dos problemas econômicos ocorridos durante o período, como crise financeira e inflação.

Figura 22 - Meme da estudante CB



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante CB para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha da Estudante CB: *“Peguei esse meme pq fala q o erro da ditadura foi a tortura e q não mataram mas tá errado pq na ditadura militar o q mais houve foi mortes tem vários sites e fotos q comprovam isso como a Wikipédia q fala q tem doutores, metalúrgicos, advogados, entre outras mortes.”*

Comentário da pesquisadora: a aluna afirmou ter pesquisado em sites diversos e encontrado dados de várias vítimas dos torturadores, realmente constando no *site Wikipédia* uma lista das referidas vítimas.

Figura 23 - Meme do estudante AM

Na época da Ditadura "Os Dias eram Assim..."



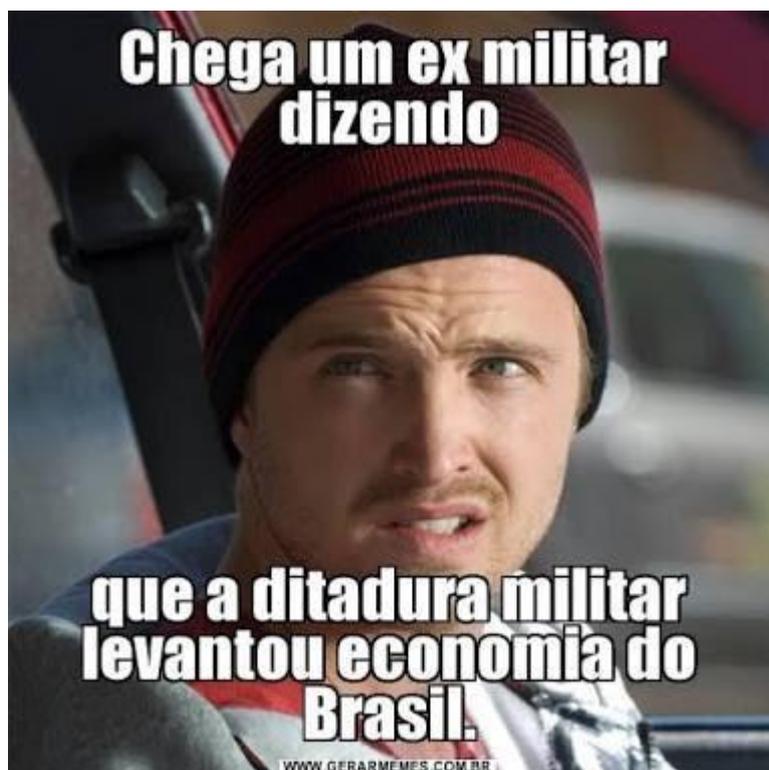
Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante AM para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante AM: “O meme que escolhi ‘Os dias eram assim’ mostra que Caetano, Gil, Gal costa e Maria Bethânia estão na praia, se divertindo. ‘na praia, barbaramente sendo oprimidos pela ditadura’. Na supersérie da a entender que no período havia desordem, torturas, abusos... Mais na imagem mostra eles se divertindo como se nada disso existisse na ditadura militar. Então isso questiona se houve depressão (sic).”

Comentário da pesquisadora: a estudante levanta a questão da

perseguição e da censura no período, em relação a um meme muito divulgado na época da série “Os Dias Eram Assim”. A aluna afirmou ter procurando mas não encontrado o local e data exatos da foto.

Figura 24 - Meme do estudante GB



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante GB para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha do Estudante GB: *“É de conhecimento que a economia ficou muito sucateada já que realizaram muitos empréstimos ao FMI causando dívidas que só conseguiram serem quitadas após vários mandatos de presidentes, houve grande investimento em construções públicas mas ‘custou’ muito caro aos brasileiros.”*

Comentário da pesquisadora: o aluno demonstra conhecer as consequências que os empréstimos pegos nos governos militares tiveram na economia nacional, além de criticar as gigantescas obras públicas que não obtiveram o retorno esperado, como a Transamazônica.

Figura 25 - Meme da estudante MF



Fonte: Meme publicado no Facebook escolhido por estudante GB para a Atividade de pesquisa proposta pela autora

Justificativa da escolha da Estudante MF: aluna encontrava-se de licença-maternidade e não enviou justificativa.

Nessa segunda etapa, a Estudante DS não realizou a atividade porque foi transferida, mudou-se da cidade. E Estudante AC, não realizou a atividade, alegando preferir fazer a avaliação habitual, dissertativa e objetiva sobre o período ditatorial.

Durante a aplicação do projeto ressaltamos aos estudantes a importância da

empatia, de se colocar no lugar das pessoas que viveram aquela época, tanto os perpetuadores e apoiadores do regime quanto aqueles que resistiam a ele, de maneira a compreender e respeitar o que outros indivíduos, de época distinta, pensavam, necessitavam, vivenciavam, etc., pois “nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação, sem nós próprios as sentirmos” (LEE, 2003, p. 21). Assim, o despertar da empatia histórica não leva somente ao entendimento daquele outro indivíduo que viveu no passado, mas, quiçá, também do outro que vive agora, no presente, conosco. Embora, seja importante ressaltar que esta empatia não deve ser total e, no caso específico do período ditatorial, devemos conhecer as ações de, por exemplo, torturadores, mas nunca as aceitar.

Deve-se fazer com que o estudante entenda o conceito de dignidade humana como qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito e a realização plena do ser (BENEVIDES, 2005, p. 12) e é base dos Direitos Humanos. Paulo Freire defendeu a ideia de conscientização como compreensão crítica do mundo e de si como ser partícipe deste mundo junto aos outros, promotora da humanização (FREIRE, 1967/1983, p. 43), portanto, seria imprescindível considerar em sala de aula a questão da humanização ou do chamado novo humanismo. Rüsen defende que o trabalho com o conhecimento histórico envolve valores. Estes entendidos como fundamentais para a orientação temporal na vida prática, seja da história especializada ou não, podem ser resumidos como sendo o alinhamento com o novo humanismo como princípio da dignidade humana (RÜSEN, 2015, p. 25). Isto significa “abrir a perspectiva histórica para a dimensão, até então fundamentalmente ignorada, do sofrimento humano” para que possamos firmar a ideia de igualdade e dignidade”, resolvendo o desequilíbrio da inter-relação entre o eu e a alteridade (RÜSEN, 2015, p. 27). (RAMOS, 2019, 117.)

Voltando à última dimensão da Educação Histórica, a turma testemunhou sua natureza multiperspectivada na medida em que encontrava narrativas destoantes sobre a ditadura civil-militar, entretanto, perceberam que existem critérios que validam, ou não, cada “versão”, sendo o maior deles o que Barca (2001) chamou de “consistência da evidência”, resultado do cruzamento de fontes que os jovens estudantes realizaram.

Ademais, as justificativas apresentadas pelos estudantes também fazem parte da literacia histórica, na medida em que, com as narrativas criadas, os alunos e

alunas demonstram a capacidade de comunicar os resultados de suas pesquisas, o produto de seu próprio trabalho histórico e, para Rüsen (2010a), quando criamos uma forma de apresentação da história, estamos dando sentido histórico às nossas próprias.

A literacia histórica, – abarcando a otimização dos conhecimentos históricos adquiridos de forma extraescolar, a análise de fontes em sala de aula, a construção de conceitos históricos, o desenvolvimento da empatia, da noção da história como de natureza multiperspectivada e a construção de narrativas históricas –, quando internalizada, produz algumas capacidades: de análise crítica em relação aos materiais culturais com os quais o sujeito se depara na vida prática (...) e a reelaboração/superação/otimização/melhoria dos saberes históricos adquiridos fora da escola. (RAMOS, 2013, p. 15)

Acreditamos positiva a experiência da aplicação deste projeto, pois, salvo alguns estudantes, vimos a disposição e a curiosidade de alunos e alunas para trabalhar em sala de aula com algo que estão acostumados a ver apenas nas redes sociais. Igualmente, cremos proveitosas as discussões na qual a turma se mostrou frustrada, quando das dificuldades em encontrar informações que respaldassem seus *memes*, pois estas frustrações serviram de ponto de partida para a reflexão de que toda produção *memética* das redes com que se deparam no cotidiano pode possuir informações que não encontram amparo no conhecimento científico.

Por fim, como produto didático desta experiência, apresentamos o *site* <https://profdanisella.wixsite.com/memeseditadura>, que desejamos deixar como guia de atividade para sala de aula, à disposição de outros professores e professoras da área de História. Neste *site* apresentamos todas as etapas da implantação do trabalho, assim como a fundamentação teórica que as justificam, os resultados esperados e as ferramentas, para que docentes possam aplicar o mesmo projeto com seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta pesquisa, tínhamos em mente todos os percalços pelos quais passamos como docente da rede pública paranaense na última década. Dentre as mais variadas questões, de ordem pedagógica, social ou econômica, nos saltava à vista a presença de discursos advindos das redes sociais durante as aulas e a maneira como uma plataforma relativamente recente já provocava um impacto tão grande no conhecimento da História.

Motivada por estas inquietações, a entrada no Mestrado Profissional em Ensino de História apresentou-se não apenas como uma possibilidade de aprimorar minha formação acadêmica, mas também de fazer o mesmo em minhas práticas docentes. Pois, se considerarmos o alcance dos *memes* nas redes sociais e sua popularidade entre os estudantes, podemos afirmar que eles ainda são insuficientemente encarados em suas possibilidades como ferramentas pedagógicas.

As aulas que assistimos durante o mestrado foram essenciais para o desenvolvimento de nosso trabalho, em especial o contato com as obras referentes ao Ensino de História, que nos mostrou caminhos para refletir acerca da História como campo do conhecimento no ambiente escolar e fora dele, conhecendo autores como Jörn Rüsen e Peter Lee. Ponderações a respeito do pensamento rüseniano nos levaram a entender a consciência histórica como algo profundamente humano, inerente à sua existência e a sua orientação no cotidiano.

A obra de Rüsen problematiza a Didática da História e coloca o docente como um articulador que possibilita aos seus estudantes uma aprendizagem significativa do passado, o que lhes permitiria uma maior compreensão da sociedade em que vivem hoje, no presente, além de orientar suas escolhas para o futuro. Neste processo de aprendizado histórico o conhecimento do passado é transformado em consciência histórica, isto é, a capacidade de geração de sentido histórico do jovem estudante e também do próprio docente.

Apesar da ampliação do acesso à educação no Brasil, a manutenção de um ensino excessivamente conteudista e rígido esvazia a disciplina histórica de seu significado e, além disso, induz à passividade e frustração por parte dos alunos e alunas, especialmente dos mais fragilizados pela sociedade. Foco de nosso trabalho, dedicamos nosso primeiro capítulo à condição histórica das juventudes,

para, em seguida, seguir em direção às redes e ao conservadorismo aí presente atualmente, em especial no *Facebook*.

Mais além, partimos para a análise de um instrumento de pesquisa, no caso um questionário aplicado aos estudantes do Ensino Médio de nosso município, que possibilitou a percepção de algumas ideias problemáticas dos jovens estudantes e, embora as conclusões a que chegamos digam respeito ao ambiente escolar pesquisado, o Colégio Estadual Barão do Rio Branco, acreditamos que podem ser eventualmente utilizadas em outros contextos. De qualquer forma, a metodologia a que recorreremos é uma opção extremamente viável para os docentes de História, ao criar oportunidades para que os saberes tácitos dos estudantes sejam aferidos e, também, colocar os alunos e alunas na condição de autores dos seus próprios materiais educativos. Ao usar os memes como fonte histórica, em uma direção oposta à lógica que atribui a eles e elas o papel de apenas usar o material produzido por outros agentes, estimulam os estudantes a coletarem, criticarem e escreverem narrativas acerca das informações apresentadas nas redes sociais, como o *Facebook*.

Vendo os jovens como sujeitos privilegiados no processo da construção de seu conhecimento histórico, incorporando seus saberes – experiências externas ao ambiente escolar e vivências no tempo cotidiano – foi necessário repensar nossa prática docente, no sentido de uma prática cotidiana voltada a decifrar quem são nossos alunos, quais são suas inquietações e, principalmente, como esta proposta didática de trabalho com *memes* pode ter significado para suas experiências escolares e, sobretudo, extraescolares, possibilitando aos estudantes que, através de análises de fontes históricas, cheguem a suas próprias conclusões.

Reconhecemos as dificuldades encontradas pelos professores e professoras de História que encaram juventudes hiper conectadas, porém frequentadoras de um sistema escolar deslocado de suas demandas tecnológicas e de ensino. Mas cremos ser mais acertado ver as plataformas digitais como parceiras e não como concorrentes do saber escolar, criando novas chances de despertar uma curiosidade investigativa que posteriormente poderá conduzir ao conhecimento científico.

Esperamos que esta dissertação não seja o ponto final de uma experiência docente mas o ponto de partida de outras e que nosso produto possa inspirar outros professores e professoras a abordar o conhecimento do passado de uma maneira diferente, centrada nos jovens estudantes e no trabalho com as fontes, e, ainda que

os alunos e alunas possam, por meio do site, ver os produtos culturais que consomem, com outros olhos.

Muitos foram os percalços para iniciar, dar corpo e concluir este trabalho. A dificuldade do Estado do Paraná em conceder licenças para aprimoramento resultou em tempo insuficiente para realizar leituras necessárias para a pesquisa, assim como o acúmulo das tarefas da atividade docente e cobrança das instituições de ensino em que lecionamos, tornando árdua nossa caminhada rumo à conclusão desta dissertação. Assim, temos consciência de que há muito que poderia ter sido dito, entretanto acreditamos que, mesmo diante das limitações de nossa pesquisa, a mesma contribui, ainda que timidamente, para o debate acerca do Ensino de História e para a ressignificação das práticas de professores e professoras da disciplina.

Por fim, esperamos ter mostrado com sucesso que, ao elaborar práticas didáticas que buscam um maior entendimento entre as culturas juvenis e acolhem as demandas das juventudes, encontraremos um caminho menos conflituoso para atingir nossos objetivos ligados ao conhecimento histórico e tornaremos a experiência da aula de História uma vivência mais significativa e frutífera.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2011.

ABRAMO, Helena; LEÓN, Oscar D. Introdução. In: **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. FREITAS, Maria V.(org). Ação Educativa. São Paulo. 2005.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?** Brasília: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, Dec. 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

AMARAL, Marina. **A nova roupa da direita**. [2015]. Disponível em: <http://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/> Acesso em 29 de janeiro de 2020.

ARAÚJO, Marcelo Marcos de. **A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no ensino de história: explorando possibilidades**. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína/TO, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BAGGIO, Kátia Gerab. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. In: XII ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC. **Anais ...** Campo Grande (MS), 2016.

BARCA, Isabel. Educação história: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BARCA, Isabel (Orgs) **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, 2006.

BERTONHA, João Fábio. **Sobre a direita**: estudos sobre o fascismo, o nazismo e o integralismo. Maringá: Eduem, 2008.

BITTAR, Marisa. **História da educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BITTENCOURT, Circe M. F. O que é uma disciplina escolar? In: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, Cortexto, 2008, pp. 31-52.

BONAZZI, Tiziano. Conservadorismo. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco (Editores). **Dicionário de Política**. 5ª Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BURGOS, Pedro. **Monitoramento das mídias sociais revela alto engajamento dos conservadores**. Época. 22 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/tecnologia/noticia/2018/02/monitoramento-das-midias-sociais-revela-alto-engajamento-dos-conservadores.html>>. Acesso em 24 de nov. de 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. História Escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice (Org.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. M: A Invisibilidade da Juventude na Vida Escolar. **Revista Perspectiva**. Florianópolis: UFSC – CED. Jul./Dez. Vol. 22, n. 2. 2004.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005.

CARRANO, Paulo. Identidades Culturais juvenis e escolas: arenas de conflito e possibilidades. In: MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Revista de História**. Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 145-159, out. 2011.

CAVALCANTE, Sávio. Classe média e conservadorismo liberal. In: CRUZ, Sebastião Velasco; KAYSEL, André; CODAS Gustavo (Orgs.). **Direita, volver!**: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e Organizações de Conteúdos para a Educação Básica. **Antítese**. V. 2, Nº 3, 2009, p. 131-152.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A constituição da adolescência como um “problema”. In CESAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: UNESP, 2008.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

CLEMENT, J. **Leading countries based on number of Facebook users as of April 2019 (in millions)**. Statista, 2019. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/268136/top-15-countries-based-on-number-of-facebook-users/>> Acesso em: 26 de maio de 2019.

CLEMENT, J. **Number of monthly active Facebook users worldwide as of 1st quarter 2019 (in millions)**. Statista, 2019. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>> Acesso em: 26 de maio de 2019.

CORREIA, P. M. A. R.; MOREIRA, M. F. R. Novas formas de comunicação: história do *Facebook*: uma história necessariamente breve. **ALCEU**, Rio de Janeiro, v.14, n. 28, jan./jun. 2014, pp. 168-187.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Adolescência, cultura contemporânea e educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 14, n. 27, pp. 134-149, 2009.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. **Cibercultura, juventude e alteridade: Aprendendo – ensinando como outro no Facebook**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, vol.28, n.100, pp.1105-1128, 2007.

FACEBOOK. **Facebook Brasil. Sobre: informações gerais**. Disponível em:<<https://www.facebook.com/pg/FacebookBrasil/about/>>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

FACEBOOK. **Fernando Holiday**. [201-]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/fernandoholiday.mbl/>> Acesso em: 29 de janeiro de 2020.

FACEBOOK. **MBL – Movimento Brasil Livre**. [201-] Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/mblivre/about/>> Acesso em: 29 de janeiro de 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papiros, 2003.

FRANCO, Aléxia Pádua. Formação da consciência histórica e redes sociais: autorias discentes, saberes e práticas docentes. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino; FINOCCHIO, Sílvia; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Peabiru, um caminho, muitas trilhas**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014, p. 91-113.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERMINARI, Geysa. **A História da Cidade, Consciência Histórica e Identidade de Jovens Escolarizados**. Curitiba, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

GERMINARI, Geysa. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, nº42, 2011, p.54-70.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Contexto, São Paulo, 2016, p.7-14.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R. e VANUCHI, P. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

KEHL, Maria Rita. **A 'teenagização' da cultura**. Folha de São Paulo. 20 de setembro de 1998.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In. BARCA, I. (org). **Educação histórica e museus**. CIED, Universidade do Minho. Braga, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Revista Educar**. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR, 2006.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, 2016.

LIDDINGTON, Jill. O que é a História Pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de O. (Org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

LOPES, Cristiano Gomes. **O Ensino de História na palma da mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula**. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína/TO. 2016.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a história: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre a Public History. **História da Historiografia**, v. 15, p. 27-50, 2014.

MATHIAS, Carlos L.K. O Ensino de História no Brasil: Contextualização e Abordagem Historiográfica. **História Unisinos**. V.15, 2011, p.40-49.

MORAES, Daniela Martins. **Ensinar e aprender História nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar**. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, Aug. 2003.

MORELLI, Ailton José. **A criança, o menor e a lei**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1996.

NASCIMENTO, Cláudia; BRANCHER, Vantoir; OLIVEIRA, Valeska. A construção do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04 nº 18, jan./jun. 2008.

NASCIMENTO, Éder Dias do. **A metodologia WebQuest na aula de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão/PR, 2018.

PAIS, José Machado. Definindo uma problemática e um método de investigação. In: PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. 2. ed., Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2002, p. 364.

PEREIRA, Daniel Carvalho. **Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

PEREIRA, Daniel Carvalho. O conhecimento histórico sob a perspectiva da Didática da História Pública. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 63-80, dez. 2017.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 649-673, Aug. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. [Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo]. Rio de Janeiro: Graphia; 2005.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em:

<<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>> Acesso em: 29 de abril de 2020.

Primo, A. (1). **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. *E-Compós*, 9. Disponível em: <<https://doi.org/10.30962/ec.153>> Acesso em: 29 de abril de 2020.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação**. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de La Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

_____. **O estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e “eu odeio história” e uma questão antiga**. *Antíteses*, Londrina, v. 5, 2012.

_____. O que pensam os professores de história sobre o suposto 'presentismo' de seus jovens alunos? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SILVA, Maria da Conceição da; CAINELLI, Marlene (Org.). **Formação e Aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019, p. 169-190.

_____. **O que pensam os professores de História sobre o suposto “presenteísmo” de seus jovens alunos?** In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – UEPG, n.1, 2018.

_____. O que pensam os alunos do ensino médio sobre o ensino de história apresentado no “guia politicamente incorreto da História do Brasil” de Leandro Narloch. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 345-367, jan.-abr./2015.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CARDOSO ALVES, Ronaldo. Representações de História em Jovens da Escola Básica e da Universidade: um Estudo sobre Pensamento Histórico e Identidade. **Antíteses**. v. 9, n. 18, p. 118-152, jul./dez. 2016.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIES, Tonia. **250 Million People Engage with Facebook on External Sites Monthly**. The Realtime Report, 11 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://therealtime.com/2010/12/11/250-million-people-engage-with-facebook-on-external-sites-monthly>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UnB, 2007.

_____. **Razão histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2010a.

_____. **História viva: Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2010b.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010c.

SANCRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANDRONI, Paulo (org.). **Dicionário de Economia.** 5ª ed. São Paulo: Best Seller, 1989.

SANTAELLA, Leticia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Leticia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Marcos Antonio Cabral dos. Criança e Criminalidade no início do século XX. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil** (org). São Paulo: Contexto, 2018. P. 210 – 230.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v.15, 2009.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria & SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** 2010, vol.26, n.2, pp.227-234.

_____. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Teias**, v. 17, n. 47 out.-dez., 2016a.

SEPÚLVEDA, José Antônio; SEPÚLVEDA, Denize. Conservadorismo e Educação Escolar: um exemplo de exclusão. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 3, nº 5, p. 76-107, 2016b.

SILVA, Maciel Pereira. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Direita nas redes sociais online. In: Sebastião Velasco e Cruz; André Kaysel; Gustavo Cudas. (Org.). **Direita, volver! : o retorno da direita e**

o ciclo político brasileiro. 1ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2015, v. 1, p. 213-230.

SOUSA, Cirlene Cristina de; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Ser jovem e ser aluno: entre a escola e o facebook. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 279-302, jan./mar. 2016.

SOUZA, Carlos Fabiano de. *Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço.* **Vértices**, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.15, n. 1, p. 127-148, jan./abr. 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, p. 129-148, 2005.

STATISTA. **Countries with the most Facebook users.** [2019?] Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/268136/top-15-countries-based-on-number-of-facebook-users/>> Acesso em 29 de janeiro de 2020.

SUSSAI, Matheus Henrique Marques. **Didática da História e História Pública: os usos da ideia de “nazismo” difundida pelo MBL – Movimento Brasil Livre no Facebook (2017).** Dissertação (MESTRADO - Programa de Pós-graduação em História Social) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2019.

TATAGIBA, Luciana. Protestos à direita no Brasil (2007-2015). In: CRUZ, Sebastião Velasco; KAYSEL, André; CODAS Gustavo (Orgs.). **Direita, volver!: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. **Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2019.

WANDERLEY, Sonia. Narrativas contemporâneas de História e Didática da História escolar. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 207-217.

WE ARE SOCIAL. **Digital in 2018 in Southern America.** [2018]. Disponível em:<<https://pt.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-southern-america-part-1-north-86863727>>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de O. (Org.). **Introdução à história pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 53-63.

ANEXO 1**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO
COLÉGIO BARÃO DO RIO BRANCO – INAJÁ-PR**

1. Em qual escola você estuda? Em que série você está?
2. Qual sua idade? Qual seu sexo?
3. Quais seus filmes, livros e músicas favoritas?
4. Você gostaria de cursar uma faculdade? Qual?
5. Você tem acesso a internet? Quantas horas por dia, em média, você passa navegando na internet?
6. Você acessa redes sociais? Quais?
7. Você segue alguma página/pessoa ligada à política? Quais?
8. Por que você escolheu seguir estas páginas/pessoas?
9. Quais são as maiores influências na formação da sua visão política atual?
10. Em sua opinião, para que servem as aulas de História?
11. As aulas de História têm alguma relação com o Brasil atual? Por quê?
12. As aulas de História devem tratar de temas políticos do passado? E de assuntos políticos atuais? Por quê?
13. Usando suas próprias palavras, explique o que é:
 - a) Democracia
 - b) Ditadura
 - c) Nazismo
 - d) Comunismo
 - e) Esquerda
 - f) Direita